PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LINGUAGEM

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
(ORGANIZADORA)

PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LINGUAGEM

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ilhéus - Bahia

Editora da UESC
2018

APRESENTAÇÃO

A presente obra registra parte das atividades que estão sendo realizadas no Programa Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, PROFLETRAS, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, em 2012, com o objetivo de capacitar professores de língua portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental. Com atual sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Programa congrega universidades com polos nas regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, constituindo um conjunto integrado de instituições associadas que visam colaborar com a plena realização da proposta desse novo curso[1].

Considerando a grande meta de empoderar os docentes de valor pedagógico para contribuir com o enriquecimento das práticas profissionais, na esperança de aumentar o nível de qualidade de ensino dos estudantes do ensino fundamental, com o multiletramento de estudantes e professores e a construção de pedagogias que efetivem as aprendizagens, o trabalho realizado no PROFLETRAS alinha-se em função de objetivos específicos, entre os quais destacamos o interesse em:

1. qualificar os docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas em ambiente on-line e off-line;
2. promover estratégias de mediação que permitam formar os professores que possam bem conduzir classes heterogêneas em variados aspectos;

1 As informações básicas relativas aos objetivos do PROFLETRAS estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 10. out. 2016.

3. orientar os mestrandos para o entendimento das línguas naturais como sistemas estruturados e variávis, bem como para o conhecimento de modos de lidar com as faces heterogênea e dinâmica da linguagem humana;
4. apontar meios adequados para trabalhar com os diferentes gêneros discursivos e textuais que integram práticas de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura, em suportes digitais e não digitais;
5. instrumentalizar os professores do ensino fundamental a elaborar material didático inovador que lance mão, quando relevante, de recursos tecnológicos disponíveis na sociedade[2].

Com esses desafios em mente, em 2014, enquanto estava sendo ministrada a disciplina optativa "Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais", prevista no PROFLETRAS, tanto na Universidade Federal de Sergipe (UFS) quanto na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), organizamos o I Ciclo de Estudos Bakhtinianos, com a intenção de promover discussões em torno das possibilidades de ensino da língua portuguesa em uma perspectiva discursiva. As atividades desenvolvidas com professores convidados ampliaram significativamente as reflexões entre mestrandos, professoras e estudantes e possibilitaram novos diálogos com colegas de outras universidades e programas.

As interlocuções tiveram como preocupação central a transformação ou a ressignificação das práticas escolares a fim de favorecer a aprendizagem efetiva de gêneros discursivos/textuais e o estudo da língua portuguesa por meio de práticas sociais concebidas como atos dialógicos que acontecem na arena discursiva constituída pela comunicação social interativa. Como cada enunciado

2 Síntese elaborada a partir das informações localizadas na página eletrônica da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 30.10.15.

ocupa um espaço único e singular na existência, tudo o que é dito está determinado pelos posicionamentos decorrentes de uma certa visão de mundo, de um ponto de vista assumido diante do outro, seja ele conhecido ou não, esteja ele próximo ou distante, participe ele ou não da mesma unidade espaço-temporal.

As ideias de Bakhtin e do Círculo são potentes ainda hoje por permitirem compreender os complexos sistemas de signos que circulam em nossa cultura[3]. Em particular, contribuem para o entendimento da diversidade polifônica das realizações incluídas no conceito de textos, posto que, na contemporaneidade, são evidências de atos dialógicos.

Ao assumir que os textos são configurações estético-culturais e representativas dos gêneros discursivos, reconhecemos que os produtos culturais em geral e os conhecimentos construídos socialmente extrapolam os limites dos espaços-tempos, devido à heterogeneidade e multiplicidade dos sistemas culturais, possibilitando a configuração de práticas pedagógicas que se aplicam a diferentes contextos educacionais.

Essa é a perspectiva que está na base dos trabalhos reunidos na obra que trazemos a público. Na abertura dos trabalhos, o artigo "Bakhtin, o Círculo e os gêneros do discurso", escrito por Maria Helena Cruz Pistori, permite ao leitor retomar conceitos centrais do pensamento bakhtiniano em torno das concepções de língua e linguagem e compreender como se configura a abordagem conhecida como Análise Dialógica do Discurso. O texto está direcionado aos estudantes de graduação e pós-graduação que iniciam os estudos da obra de Bakhtin, pois apresenta uma visão panorâmica que explica a constituição do Círculo de Bakhtin, destaca a importância do conceito de gêneros do discurso na

3 A respeito da produtividade das ideias de Bakhtin e do Círculo, vale a pena conferir o capítulo "Os gêneros e a ciência dialógica do texto", escrito por Irene A. Machado e publicado em: TEZZA, C.; CASTRO, G.; FARACO, C. A. (Org.) Diálogos com Bakhtin. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 193-230.

análise e interpretação de textos e apresenta como as noções bakhtinianas podem ser mobilizadas para analisar textos verbo-visuais, recolhidos como exemplares do gênero anúncio publicitário.

Visando continuar colaborando com o entendimento da obra bakhtiniana, mas com o olhar direcionado para o ensino de língua materna, o artigo "Da língua ao discurso: desafios para o ensino de língua portuguesa", de Isabel Cristina Michelan de Azevedo, destaca o perfil do professor Bakhtin. Após a retomada do conceito de língua, desenvolvido pelo Círculo, o texto apresenta as reflexões desenvolvidas no período de docência de Bakhtin em uma escola de educação básica (entre 1942-1945) com o intuito de discutir alternativas para o ensino da gramática quando se toma a língua "viva" como base do trabalho. Bakhtin identifica limitações metodológicas no ensino do russo que são similares às que se vê no ensino de língua portuguesa, por isso o segundo artigo reúne exemplos de análise linguística que possibilitam evidenciar as nuances de sentido obtidas em diferentes composições escritas. As análises indicam que a visão estilística, como propõe Bakhtin, amplia a interpretação, pois deixa de estar guiada apenas pela correção gramatical, permitindo reconhecer as relações dialógicas que permeiam as construções linguísticas.

O terceiro artigo, intitulado "Reflexões acerca do ensino de língua portuguesa: dimensão argumentativa do discurso citado", encabeça um conjunto de textos que aprofunda a discussão em torno das possibilidades para a renovação de práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa. Tomando o discurso citado como representativo da enunciação de um discurso por um outro discurso, como define Bakhtin e Volochínov, em 1929, Eduardo Lopes Piris propõe um trabalho contínuo com as formas de discurso citado, por considerar que estão intrinsecamente associadas aos processos de produção e circulação dos discursos e podem revelar posicionamentos ideológicos e intencionalidades relacionadas à autoria. As propostas de trabalho com o discurso citado são elaboradas a partir da análise de três gêneros discursivos do jornal impresso (artigo de opinião, notícia, charge) e em atividades localizadas em três coleções didáticas.

Na sequência, o leitor encontra o texto "A oralidade no ensino fundamental: o gênero seminário como objeto de ensino", que apresenta um modo de ressignificar práticas encontradas em três livros didáticos adotados por professores de Fortaleza. Címtia R. A. Coelho, Valdinar C. Filho e Wilson J. A. Carvalho escolheram aprimorar as práticas orais na escola, porque percebem que, em geral, são tratadas de forma superficial nos manuais de ensino. Ao escolher como objeto de estudo o gênero exposição oral, os autores tematizam um evento comunicativo que está presente nas mais variadas esferas sociais. A análise empreendida aponta que as práticas de oralidade na escola ainda não promovem o uso adequado dessa modalidade da língua, por isso foram indicadas complementações que podem contribuir para o avanço em relação ao desenvolvimento da competência discursiva oral na educação básica.

A assunção de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem é mantida no quinto artigo, "Sequências textuais no ensino de língua portuguesa", elaborado por Maristela Felix dos Santos e Maria Acácia de Lima Bonifácio, mas, nesse texto, os conceitos são mobilizados para desenvolver um trabalho com sequências textuais (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal) por meio de um objeto de aprendizagem digital. Tal empreendimento justifica-se pelo fato de esses tipos de sequência participarem da composição de todos os gêneros de texto. As autoras elaboraram um quiz digital, nomeado *Por dentro do gênero*, que é direcionado aos matriculados no sexto ano do ensino fundamental, visando contribuir para a compreensão da heterogeneidade composicional evidenciada pelos modos de articulação da infraestrutura textual nos diferentes gêneros. O trabalho ainda almeja contribuir com a atividade docente, servindo de inspiração para professores que queiram criar outros objetos, utilizando os mesmos recursos ou outros com base em diferentes suportes tecnológicos.

Considerando a variedade de práticas pedagógicas adequadas ao ensino fundamental, Adna N. A. Santos, Karine Melo e Silva e Simone M. C. de Santana criaram o "Ludo das Fábulas: um jogo

a serviço da compreensão de um gênero textual". Essa ferramenta, destinada a alunos de doze a dezesseis anos, visa promover a leitura e a interpretação de fábulas em sua dimensão textual e discursiva, uma vez que a produção desse gênero se constitui como uma prática discursiva concreta, uma manifestação histórica e social, bastante presente no cotidiano das escolas. Com base no aporte teórico sobre gêneros textuais de Marcuschi, que propõe o trabalho com os gêneros em relação aos aspectos sócio-históricos e funcionais, composicionais e estilísticos, linguísticos e temáticos, as autoras adaptaram o tabuleiro e as regras do jogo ludo para apresentar aos professores de língua portuguesa uma ferramenta lúdica, criativa, isto é, um instrumento pedagógico que pudesse estimular a curiosidade, o interesse e o prazer do aluno na construção e compreensão de conhecimentos.

O único trabalho voltado exclusivamente ao ensino médio, intitulado "Os gêneros do discurso, linguagens e práticas sociais", elaborado por Fransuelly Raimundo da Silva e Rita Maria Diniz Zozzoli, analisa como a estreita relação entre língua/linguagem e a vida/práticas sociais está (ou não) presente no trabalho com os gêneros discursivos em uma escola da rede pública, localizada em um bairro periférico de Maceió. Adotando uma perspectiva qualitativa e etnográfica, a pesquisa identificou que os textos são trabalhados a partir da categoria textual e estão voltados ao ensino de conceitos literários, restringindo o ensino de língua materna e a produção textual a esses elementos. Em entrevistas com os professores, as autoras perceberam que no discurso do professor há uma visão positiva com relação ao ensino da leitura de modo geral, entretanto, o trabalho com textos revela um contexto fragmentário e compartimentado no qual o ensino de língua portuguesa tem sido inserido, uma vez que as práticas escolares parecem dividir o ensino de língua portuguesa em blocos (gramática, literatura e produção textual), os quais são trabalhados de maneira claramente desconexa. Embora o trabalho com gêneros seja reconhecido como uma obrigatoriedade, a opção pelos aspectos supracitados acaba por silenciar o caráter marcadamente heterogêneo, a funcionalidade e a ação social, características intrínsecas do gênero, como bem ressaltou Bakhtin.

O último trabalho, "Novos letramentos e narrativas: as vozes das mulheres do Pontal da Barra", desenvolvido por Alessandra R. S. Miranda, discute as contribuições das narrativas de um grupo de integrantes da associação de mulheres bordadeiras do Pontal da Barra para a construção da identidade dessa comunidade, por meio da introdução de novos usos da escrita no contexto social local. A partir da análise das informações coletadas, observou-se a circulação de uma visão depreciativa da atividade profissional do filé, por parte das rendeiras, colaborando para manter o caráter monológico do discurso capitalista, pois, no avesso dessa história, existem grandes marcas explorando mão de obra barata: as mulheres atuam como força produtiva de baixo custo e, seus produtos, por elas depreciados, são valorizados pelas grifes que os comercializam no mercado, gerando altos lucros.

Os textos reunidos neste livro reforçam a ideia de que o trabalho com a linguagem, especialmente com os gêneros do discurso, pode acontecer de maneira dinâmica, por meio da relação estabelecida entre os tipos de enunciados e suas funções na interação verbal que se estabelece em sociedade. As propostas sugeridas por professores e estudantes nesta obra comprovam o vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana e indicam que não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano.

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Ilhéus, 15 de junho de 2016.

SUMÁRIO

1

BAKHTIN, O CÍRCULO E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Maria Helena Cruz Pistori[1]
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / CNPq

> Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.
>
> Mikhail Bakhtin[2]

> O objeto da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso.
>
> Mikhail Bakhtin[3]

O interesse pelos estudos bakhtinianos no Brasil tem florescido em diferentes áreas: na literatura, na teoria literária, na linguística, linguística aplicada, educação, filosofia, ciências humanas e sociais.

---

1 Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob supervisão da Prof.ª Dra Elisabeth Brait, vinculado ao projeto de pesquisa Linguagem e trabalho. Proc. CNPq N. 150095/2014-7; E-mail: <mhcpist@uol.com.br>

2 2006c, p. 341.

3 2006b, p. 324.

Neste artigo[4], o foco são os estudos de língua e linguagem, para o qual o pensamento bakhtiniano tem inspirado inúmeros estudos, tanto aqueles que nele têm sua única fundamentação teórica e metodológica, – no que tem sido conhecido como *Análise Dialógica do Discurso,* como os que utilizam algumas de suas noções e conceitos complementarmente a outros aportes teóricos. De qualquer forma, devemos reconhecer que não se trata de uma produção intelectual simples – mas fascinante! –, que promoveu e continua a suscitar numerosos debates a seu respeito, dos quais o mais conhecido se refere à assinatura em algumas das obras disputadas.

Com o intuito de introduzir o leitor na obra bakhtiniana, este texto inicia por apresentar, de modo breve, no que e como se constituiu o que hoje conhecemos como Círculo de Bakhtin. A seguir, expõe alguns conceitos elaborados pelo grupo, importantes para a compreensão da língua e das linguagens de modo geral; destaca a importância do conceito de gêneros do discurso na análise e interpretação de qualquer texto, ressaltando, porém, a interdependência e solidariedade entre todas as noções bakhtinianas; e, finalmente, mostra como tais noções são produtivas na análise de textos e mesmo de um texto verbo-visual, caso do exemplo.

Bakhtin e o Círculo

Patrick Sériot, no Prefácio da recente edição bilíngue (russo-francês) de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), cuja nova tradução, diretamente do russo, é assinada por ele e Inna Tylkowski-Ageeva, lembra que a expressão "Círculo de Bakhtin" surge pela primeira vez apenas em 1967, mencionada pelo psicolinguista

4 Este texto é fruto da videoconferência que proferi no dia 23 de setembro de 2014, a convite da Prof.ª Dra Isabel Azevedo, na Universidade Federal do Sergipe; e também da participação na mesa-redonda Argumentação e discurso: definindo objetos de estudos, realizada no II SEDIAR, BH, 2014.

A. A. Leontiev. Podemos também notar como o termo é pouco familiar ao próprio Bakhtin, que, na entrevista concedida a Duvakin, em 1973, a ele se refere em discurso reportado: "Isso, ultimamente escrevem muito isso"[5]. Na sequência, relembra alguns dos intelectuais com quem se reunia em Nevel, Vitebski e Leningrado/São Petersburgo, como Pumpianski, Medviédev, Volochínov[6]. Mas o que foi mais exatamente este "Círculo"?

É preciso saber primeiramente que, nas Rússias do período pós-czarista e inicial da Revolução de 1917, a posterior União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, vários e produtivos *círculos* de discussão se constituíam, retomando um hábito comum aos estudiosos russos, o debate coletivo[7]. Trata-se de um período de grande efervescência intelectual e cultural, de muitas transformações sociais, como o combate ao analfabetismo, expansão do ensino superior e de instituições culturais, movimento dos formalistas, e mesmo a crença num Terceiro Renascimento (russo)[8]. No contexto da Rússia e da nascente URSS do início do século XX, um real interesse pela "palavra viva", em estudos muitas vezes realizados por classicistas, levou à criação do Instituto da Palavra Viva (Institut Zhivogo Slova, IZHS). Alguns chegaram a aproximar a democracia grega da ditadura do proletariado, e estudos sobre oratória ocorreram na Rússia durante esta época.

É nesse contexto, no período que vai de 1920 a 1930, que podemos observar a reunião, em diferentes espaços políticos, sociais e culturais, de uma comunidade informal de intelectuais de diferentes áreas – filósofos, musicistas, biólogos, linguistas, teóricos da literatura

---

5 Sériot, 2010, p. 20: "Havia em torno de mim um círculo, que chamam agora de 'Círculo de Bakhtin'" (minha tradução); Bakhtin; Duvakin, 2008, p.144.

6 Neste texto, optamos por uniformizar a grafia dos nomes dos membros do Círculo, o que não ocorre nas diferentes edições de suas obras.

7 Outros exemplos são o Círculo Linguístico de Praga ou o Círculo Linguístico de Moscou, formados por intelectuais vinculados à academia (cf. ZANDWAIS, 2009, p. 97-116).

8 Cf. BRANDIST, 2012.

etc. – que se comunicavam ativamente, discutiam questões e problemas comuns, liam textos uns dos outros e expressavam as suas opiniões sobre essas leituras. Mais especialmente, construíam uma postura singular em relação à linguagem e a seus estudos. No dizer de Iuri Medviédev e Dária Aleksándrovna Medviédev (2014), em artigo que busca retomar aquelas atividades e nelas destacar o papel de Pavel N. Medviédev, tratava-se de um "coletivo pensante"; assim, a "primeira filosofia" de Bakhtin, a "poética sociológica" de Medviédev e a "sociolinguística" de Volochínov são os elos de uma única cadeia intelectual. Essa reunião constituiu, assim, um *pensamento filosófico polifônico único*, caracterizado pela cocriação de colaboradores próximos. Lidos com atenção, observamos que os trabalhos reconhecidamente de Mikhail Bakhtin se harmonizam com os demais, de assinatura disputada.

Interessante notar que, no período que vai de 1918 até 1938, os membros do grupo que mais interessam aos estudos da linguagem, Medviédev, Voloshínov e Bakhtin[9], se encontraram em diferentes cidades (Fig. 1) da extinta URSS[10]. Entre 1918 e 1919, em Nevel, na Rússia Ocidental, a 765 km de Moscou, formou-se o primeiro Círculo, também lembrado como o Seminário Kantiano ou Círculo de Nevel, do qual participavam M. Kagan, L. Pumpianskii, Maria Yudina, Valentin Voloshinov, Mikhail Bakhtin, entre outros. A paixão pela filosofia e pelo debate de ideias – dos antigos gregos até Kant e Hegel – assim como a participação ativa na vida cultural, nos primeiros anos da Revolução, unia o grupo. Mais tarde, entre 1920 e 1924, o grupo se reencontra em Vitebsk, cidade de grande atividade cultural vanguardista, a 500 km de Moscou e ao sul de Nevel. Àqueles membros de Nevel se junta agora Pavel Medviédev. Nesses dois primeiros períodos, encontramos uma rica produção do

9 Pavel N. Medviédev: *São Petersburgo, 1892 - †Leningrado, 1938; Valentín Nikoláievich Volóshinov: *São Petersburgo, 1894 – †Leningrado, 1936; Mikhail M. Bakhtin: *Orel, 1895 – †Moscou, 1975.

10 Há vários textos que recuperam, espacial e historicamente, a trajetória do Círculo. Sugerimos, entre outros, Brait, B.; Campos, M. I. B., 2009, p.15-30; Clark, K.; Holquist, 2008.

Círculo, especialmente de Mikhail Bakhtin: Arte e responsabilidade (1919), Para uma filosofia do ato (1920/1924), O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal (1923/1924), O autor e a personagem na atividade estética: o autor e o herói (1924/1927).

Entre 1924 e 1929, em Leningrado, o Círculo ganha novos membros, como I. Kanaev, e o debate continua, abrangendo questões como a importância da filosofia da linguagem, suas relações com a psicologia, a filosofia e a poética. É um período de grande produtividade intelectual do grupo, que publica: *A palavra na vida e a palavra na poesia* (1926), *O freudismo* (1927), *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929), assinados por Volochínov; *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica (1928), assinado por Medviédev; e *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929), assinado por Bakhtin.

No final de 1928, Bakhtin é preso, sobretudo por seu vínculo com a organização religiosa Ressurreição, não oficial. Hospitalizado em 1929, é exilado em 1930, em Kustanai, no Cazaquistão, a 3000 km de Moscou. Lá trabalha como economista contábil e redige o importante ensaio O discurso no romance (1934-1935). Logo a seguir, começa a dispersão do Círculo: em 1936, Volochínov morre de tuberculose. No ano seguinte, já em Saransk, capital da Mordóvia, Bakhtin passa a ensinar Literatura no Instituto Pedagógico, sob recomendação de Medviédev, que, no entanto, é fuzilado em 1938. Em Saransk, Bakhtin exerce intensa atividade intelectual, com a produção de mais alguns dos ensaios que se encontram nas coletâneas brasileiras *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* e *Estética da criação verbal*; do trabalho sobre Rabelais, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (1940), tese de doutorado defendida no Instituto Gorki, em Moscou, no final de 1946 (só publicada na Rússia em 1965). Na década de 1950, melhora a situação profissional de Bakhtin, que passa a dirigir a cátedra de Literatura russa e estrangeira da Universidade de Saransk, e escreve Os gêneros do discurso, entre outros ensaios.

Em 1957, ocorre a descoberta de seus trabalhos por V. Kozhinov, G. Gachev e S. Bocharov, este último o coordenador, junto de Kójinov, do projeto de edição das Obras reunidas em sete volumes (M. M. Bakhtin. *Sobránie Sotchiniénii v cemi tomax*)[11]: 1. Textos filosóficos e estéticos do período de 1920; 2. *Problemas da obra de Dostoiévski*, artigos sobre Tolstoi e notas de leitura sobre a história da literatura russa, período de 1920; 3. Artigos sobre a teoria do romance, período de 1920; 4. Rabelais e materiais associados (1940-1970); 5. Trabalhos de 1940 até o início de 1960; 6. *Problemas da poética de Dostoiévski* (reformulação do livro de 1929, é o que conhecemos hoje, no Brasil) e trabalhos de 1960 e 1970; 7. Trabalhos do Círculo, Volochínov e Medviédev. Entre 1969 e 1975, em Moscou, agrava-se o estado de saúde de Bakhtin, que vem a falecer em 1975.

Em relação à questão da autoria, podemos afirmar que existem basicamente três posições: o respeito à autoria conforme conste das edições originais; a atribuição a Bakhtin de todos os textos disputados; e a inclusão dos dois nomes na autoria, Bakhtin/*Volochínov* (como na edição brasileira de *Marxismo e filosofia da linguagem,* por exemplo), Bakhtin/Medviédev. Segundo Faraco (2009, p.11-13), a primeira posição tem sido mais comum atualmente, nas inúmeras traduções existentes ao redor do mundo; além disso, segundo ele, seria uma "forma adequada de respeitar a memória" de todos os autores. É preciso lembrar, ainda, que, em vida, Mikhail Bakhtin teve oportunidade de reivindicar a autoria dos textos disputados, mas não o fez.

A essa questão controversa, juntam-se pontos obscuros de sua própria biografia, sobre a qual pouco se sabe; não se tem certeza nem mesmo de onde ele terminou os estudos universitários, se em Odessa ou São Petersburgo, nem quais foram exatamente esses estudos: filologia clássica, literatura, filosofia... Boris Schnaiderman, profundo conhecedor da obra bakhtiniana, afirma a seu respeito:

11 Sobre as obras completas de Mikhail Bakhtin, publicadas na Rússia, cf. Grillo, 2009.

“Bakhtin é múltiplo, então ele é contraditório, riquíssimo, variado. Tem que ser assimilado dentro dessa riqueza toda. É nele que existe a polifonia, o dialogismo. Sempre há um Bakhtin dialogando com outro Bakhtin” (2009, p. 224).

Outro desafio que se acrescenta à compreensão da obra bakhtiniana são os problemas de tradução e de sua recepção nos diferentes tempos e espaços. Isso porque cada tradução reflete teoricamente o espaço e o tempo em que ocorreu, isto é, sofre influências do pensamento e da terminologia linguístico-literária corrente naquele momento. Além disso, as traduções começam a cruzar as fronteiras soviéticas de forma bastante irregular e acronológica.

É na década de 1970 que Bakhtin começa a ser divulgado no Ocidente. Na tradução para o espanhol de *Marxismo e filosofia da linguagem*, realizada diretamente do russo em 1976, a obra aparece com o título *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje,* refletindo e refratando o momento ditatorial por que passavam os países da América Latina. Tanto em espanhol quanto em inglês (1973), a autoria é atribuída apenas a Volochínov. A tradução brasileira, de 1979, chega-nos a partir da tradução francesa, com Prefácio de Roman Jakobson.

Na França, a obra do Círculo começa a ser conhecida com *Problemas da Poética de Dostoiévski* e, em seguida, com a obra sobre Rabelais, inicialmente apresentadas por Julia Kristeva, eminente linguista búlgaro-francesa. Ao dar a conhecer o pensamento de Bakhtin, Julia Kristeva declara que seu objetivo era “situar Bakhtin no contexto francês”, “acomodá-lo ao olhar francês, fazer dele um interlocutor da teoria contemporânea dos anos 1960-1970, e não um objeto do passado, colocá-lo diante do leitor francês, cujo espírito é forjado pela linguística e pela psicanálise”[12] (SÉRIOT, 2010, p.15).

12 Apenas para exemplificar: a tradução de enunciado/enunciação por “ato de fala” (em Marxismo e filosofia da linguagem), adaptação das ideias filosóficas do Círculo às próprias teorias em que a tradução se inseria (pragmática, de Austin); ou a noção de intertextualidade, presente na tradução para o francês apresentada por Kristeva, que não corresponde exatamente a relaciones dialógicas, que aparece na tradução para o espanhol.

É justamente em oposição a esse posicionamento que Patrick Sériot, na tradução recente de 2010 para o francês, pretende que seu texto esteja mais próximo da Leningrado de 1929, e mais distante da Paris de 1977, buscando recuperar sua temporalidade e espacialidade próprias (p. 15): "passar do Bakhtin afrancesado para o Volochínov russo é também uma forma de compreender melhor nosso próprio espaço-tempo, nosso próprio cronotopo" (p. 17), diz ele. Atualmente, conhecemos bem mais da obra do Círculo, traduzida em mais 15 línguas, e uma das mais difundidas da URSS no domínio da filosofia da linguagem.

Ao lado das questões referentes à tradução, existem os problemas referentes às diferentes recepções da obra do Círculo, aspecto que também pode dificultar sua compreensão. Em artigo recente na revista *Bakhtiniana*, Renata C. Marchezan (2013) examina a recepção do pensamento bakhtiniano, destacando o modo particular como alguns autores brasileiros e estrangeiros (J. Kristeva, Ken Hirschkop, Michael Holquist, G. Tihanov, e Craig Brandist, Tzvetan Todorov, Carlos A. Faraco, Geraldo T. Souza, entre outros) dela tratam: ora como uma pragmática, ora uma sociolinguística, uma semiótica, uma teoria social, ou ainda uma teoria do discurso. Aponta ainda o impacto do pensamento bakhtiniano nos campos da pedagogia, da literatura e das meta-humanidades. Ao final, fixa-se, como nós, no domínio da linguagem, considerando, com Brait[13], que dela se pode depreender uma teoria/análise dialógica do discurso: o discurso como objeto de estudo a partir de um corpo de conceitos pertinentes e de uma metodologia apropriada ao exame dialógico do discurso: "Uma teoria em que, pelo menos no contexto de preocupação com a língua, com a linguagem, se destaca um conceito de diálogo como seu eixo fundador e organizador. Uma teoria dialógica, portanto" (2013, p. 89).

Finalizando este primeiro item: a questão da autoria, os problemas de tradução – inclusive o fato de as obras terem sido conhecidas

13 Cf. Brait, 2008, p. 9-31.

no Ocidente fora da ordem em que foram produzidas originalmente, não permitindo que percebêssemos o desenvolvimento do pensamento de seus autores através do tempo; a distância entre o contexto em que foram produzidas - durante o período da Revolução Russa de 1917 e seus posteriores desdobramentos... - e problemas na recepção da obra bakhtiniana requerem que seu estudo seja realizado cuidadosamente e com profundidade, levando todos esses aspectos em consideração.

Dialogia, relações dialógicas e gêneros do discurso

Antes de apresentarmos alguns dos conceitos básicos que compõem o aparato teórico-metodológico do Círculo adequado à compreensão e interpretação do mundo de discurso que habitamos, é importante destacar algumas importantes observações prévias. Primeiramente, o fato de que os textos do Círculo, mesmo quando tratam de poética ou literatura, podem ser ampliados para a compreensão de qualquer tipo de linguagem[14]. Em segundo, o fato de que nenhum conceito do Círculo pode ser compreendido isoladamente – nem gênero, nem dialogismo, ou relações dialógicas, nem discurso, tema, estilo... Há mais: todos se inter-relacionam, não há como definir um sem que se defina sua ligação com os demais, pois constituem um sistema de pensamento "aberto e dinâmico", em processo, e dependem de uma compreensão responsivo-ativa de ao menos duas consciências.

A linguagem ocupa posição central no pensamento bakhtiniano: ela desempenha importante papel na constituição social da consciência individual, na formação das identidades e na organização de mundos. Na realidade, na comunicação verbal o ser humano

14 Basta lembrarmo-nos do próprio título de um dos mais conhecidos ensaios de Volochínov, A palavra na vida e na poesia, em que o autor, para mostrar o que é o discurso na poesia, parte do discurso cotidiano.

participa com a totalidade de seu ser, do corpo à palavra. Por isso, antes de tratarmos especialmente da noção de gêneros do discurso na obra de Bakhtin, vamos introduzir alguns conceitos do Círculo, iniciando com a concepção de diálogo.

O diálogo, ou a dialogia, ou o "princípio dialógico", como apropriadamente o chamou Todorov, está fortemente presente no todo da obra bakhtiniana em qualquer das assinaturas e é seu conceito primordial. Para compreendê-lo bem, iniciamos com a reflexão de Volochínov em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao tratar da interação verbal, que é constitutiva da comunicação humana e realizada por meio das enunciações. É nesse ponto que Volochínov afirma que o diálogo é uma das formas de interação verbal: no sentido estrito, diz ele, designa o diálogo face a face. Mas não é esse o aspecto que interessa ao Círculo. Por isso, a seguir, amplia o conceito, afirmando que é "toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (1981, p. 123).

Como? Ele explica, em seguida, iniciando com o exemplo de um livro. Mostra, então, como o livro se constitui parte da comunicação discursiva, na medida em que é objeto de discussões ativas, comentado, criticado, responde a diferentes concepções de mundo, em diferentes esferas da comunicação verbal... Mais ainda, na medida em que responde a enunciados anteriores, cada enunciado-livro faz parte da cadeia de enunciados que constituem a comunicação verbal da humanidade, é um dos elos dessa comunicação. Todas as interações discursivas sempre têm um valor de resposta a algo que já foi dito anteriormente; e/ou serão respondidas no futuro. É da participação nesse elo de interações que lhes advém o sentido, pois o sentido é sempre aquilo que responde a alguma coisa.

Observamos então que, na interação discursiva, o ouvinte/leitor/interlocutor tem papel essencial no pensamento bakhtiniano, pois a própria compreensão não é vista como passiva, mas ativa e responsiva. Como esclarece Bakhtin:

> ...o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição

> responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (2006a, p. 271).

Essa cadeia ininterrupta de compreensão ativa e dialógica é que constitui as *relações dialógicas*. E, quanto a elas, o mais importante é nos lembrarmos de que são valorativas, respondem apreciativamente a posicionamentos axiológicos e pontos de vista do outro. Na realidade, a obra bakhtiniana afirma que essas relações podem ocorrer a qualquer parte significante do enunciado, mesmo a uma palavra isolada ou a "outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria sígnica" (2008, p. 211), como imagens. Assim, por exemplo, se num enunciado, ou mesmo numa palavra, ouvimos a voz do outro, é porque as posições semânticas dialogam.

Na realidade, essas relações não se expressam na língua, mas no discurso, conceito que passamos a apresentar a partir da obra *Problemas da poética de Dostoiévski*. Nela Bakhtin esclarece que o foco de sua análise é o

> discurso, ou seja, a língua *em sua integridade concreta e viva* e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns *aspectos da vida concreta do discurso*. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins (2008, p. 207).

A importância de tais aspectos está justamente no fato de que é por meio deles que se expressam as relações dialógicas, que, "embora pertençam ao discurso", não se realizam verbalmente, são extralinguísticas (2008, p. 208). Mas essa situação extraverbal constitui parte integral e necessária da composição semântica do enunciado concreto, como já afirmava Volochínov no ensaio A palavra na vida e na poesia (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2010, p. 157). Enfim, na obra do Círculo, o estudo do discurso é proposto em sua *integridade concreta e viva*, o discurso situado, espacial e temporalmente, numa determinada esfera da atividade humana, com um autor e um destinatário, cujo sentido é dado na interação do verbal com o extraverbal.

O estudo do enunciado concreto, unidade da comunicação e não da língua, insere-se na cadeia histórica das enunciações. Uma leitura apressada da obra bakhtiniana, principalmente de Marxismo e filosofia da linguagem, nos capítulos em que Bakhtin/Volochínov tratam das duas orientações do pensamento filosófico linguístico – o "subjetivismo individualista" e o "objetivismo abstrato", pode levar o leitor a imaginar que a obra do Círculo posiciona-se contrariamente à linguística, o que não é verdadeiro. Essa mesma obra, quando os autores propõem a ordem metodológica para o estudo da língua (1981, p. 124), ressalta o valor dos estudos da língua/linguagem, pois coloca a necessidade de também se examinarem as "formas da língua na sua interpretação linguística habitual". E devemos destacar que a crítica de Mikhail Bakhtin e do Círculo referem-se aos limites da linguística, que a "metalinguística" permite suplantar, na medida em que seu foco é o discurso, que conjuga o verbal e o extraverbal. Por isso, ambas "devem completar-se mutuamente e não fundir-se" (2008, p. 207), diz Bakhtin.

Desse modo, é dentro desse espectro amplo da autêntica vida do discurso, integridade viva e concreta da linguagem ou comunicação dialógica, que a noção de *gênero* discursivo se destaca com ênfase, aparecendo nos textos do Círculo de Bakhtin desde seu início (Cf. BRAIT; PISTORI, 2012). Ou seja, é noção que permanece importante ao longo dos cinquenta anos de produção intelectual do grupo,

embora seja mais conhecida entre nós pelo ensaio de Mikhail Bakhtin, Os gêneros do discurso, escrito entre 1951e 1953, e publicado na Rússia pela primeira vez numa coletânea em 1979, leitura imprescindível para qualquer analista do discurso. Como sabemos, naquele ensaio diz ele que "cada enunciado particular é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (2006a, p. 261-262). Bakhtin destaca aí os três elementos indissoluvelmente ligados no *todo* do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a composição, que se expressam de modo particular nas diferentes "esferas da atividade humana", social, cultural e historicamente consideradas (Ibid., p.265).

Nos trabalhos da década de 1920, tanto nos assinados por Volochínov, quanto por Medviédev, já encontrávamos várias vezes a menção aos gêneros linguísticos e, inclusive, a promessa de que deveriam ser estudados "em conexão com o problema da enunciação e do diálogo", já que "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 43).

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, no capítulo que trata das Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski, a ênfase é dada ao dinamismo da própria noção, pois Bakhtin diz que o "gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...] O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo" (2008, p. 121). Importante notar que o filósofo russo estava tratando de literatura, mas a noção se estende a qualquer enunciado. E tais observações nos fazem pensar em tantos novos gêneros que surgem com a tecnologia, por exemplo, uma videoconferência... Ou o blog, o email, o Facebook – não surgiram do nada... O email, por exemplo, é um claro sucessor da carta.

Na obra de Medviédev, de 1928, *O método formal nos estudos literários. Introdução crítica a uma poética sociológica,* o foco

também é a literatura e, basicamente, a refutação dos estudos literários realizados pelos formalistas russos. Mas, no capítulo Os elementos da construção artística, a crítica ao modo como eles procuram depreender o gênero da obra tão somente em seus aspectos formais (estrutura composicional, recursos lexicais, por exemplo) faz com que o autor levante questões fundamentais para a compreensão do que sejam os gêneros do discurso de acordo com o Círculo. Assim, em sua proposição de uma poética sociológica, Medviédev insiste na necessidade de se considerar a *totalidade* concluída e solucionada da obra – isto é, não apenas os aspectos formais, mas a totalidade realizada por sujeitos socialmente organizados em diferentes esferas de atividade, para dela se depreender o gênero. Mostra a relação entre a obra literária e a realidade, e, muito importante! – chama a atenção para o fato de que cada gênero é capaz de controlar apenas alguns aspectos definidos da realidade, pois cada gênero concebe uma visão de mundo que lhe é própria.

Só para exemplificar: o discurso cotidiano utiliza indiferentemente *furto* ou *roubo*; o discurso jurídico compreende e define cada uma dessas ações a partir de código específico, o código penal. Outro exemplo: o próprio termo *gênero*, na esfera gramatical, tem um sentido; na análise do discurso, outro; e no uso cotidiano, outro ainda. A mesma coisa acontece, por exemplo, com a noção de discurso que, na linguagem cotidiana tem um significado, mas, se tratamos da Análise do Discurso, outro (ou outros). Ou da expressão obra de arte que, na engenharia, refere-se a uma ponte ou viaduto. Como podemos ver, c*ada gênero do discurso realmente ilumina a realidade de uma maneira determinada.*

Outro importante aspecto da noção, que fica bastante claro na exposição de Medviédev, é que os gêneros se caracterizam por uma *dupla orientação dialógica,* em íntima e tensa correlação: a primeira orientação é *externa*: relacionada à vida – tempo, espaço e esfera ideológica definidos; a segunda orientação é *interna*: relacionada às formas, estruturas e conteúdo temático do enunciado.

Assim, o *enunciado concreto* de qualquer gênero é constituído pela língua sendo usada em determinadas condições e assumindo posicionamentos que dão ao enunciador a condição de sujeito.

O gênero dá forma à obra; seus elementos estruturais, assim como a seleção dos recursos lexicais e gramaticais, expressam a relação valorativa do locutor com o objeto do discurso, e só podem ser compreendidos em conjunto e na relação com o gênero. Há, pois, uma clara articulação entre *visão de mundo, valoração* e *gênero*, exatamente na medida em que o conteúdo temático de uma obra é inseparável das circunstâncias de lugar e de tempo, é orientado pela realidade circundante e emitido por um sujeito. O gênero define ainda as relações locutor/interlocutor, de hierarquia, igualdade, inferioridade... Mas lembremos: "é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva" (2006a, p. 297).

Finalmente, antes de partirmos para a prática, por meio da análise de uma publicidade a partir dos conceitos bakhtinianos, devemos retomar a metodologia que eles sugerem para a realização de tal tarefa. Esta, então, a ordem metodológica para o estudo da língua que seguiremos:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala se isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as *categorias de atos de fala na vida e na criação* ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p.124).

As relações dialógicas polêmicas: a campanha publicitária de Oliviero Toscani para a Benetton

Vejamos aqui como o pensamento bakhtiniano, tanto teórica quanto metodologicamente, pode nos auxiliar a compreender discursivamente um texto do gênero *publicidade*, cujo plano de expressão conjuga o verbal e o visual – um outdoor da Benetton, parte da campanha publicitária realizada por Oliviero Toscani para a empresa italiana. Vamos observar o modo como o sentido se constrói justamente na relação entre o verbal, o visual e o extraverbal.

Em relação às condições concretas de produção, primeiramente é importante lembrar que são bastante conhecidas as campanhas publicitárias da marca Benetton. Sempre provocativas, com belíssimas e coloridas fotografias de Oliviero Toscani, famoso publicitário italiano, elas aparecem em outdoors e vitrines da grife pelo mundo afora. Ora causam estranheza, ora dúvida, ora críticas – temas tão graves (ou tabus...) e causas humanitárias importantes poderiam/deveriam ser utilizados na publicidade? ; ora não estamos bem certos de tê-las compreendido corretamente. Muitas vezes, causam polêmicas judiciais[15]. Além disso, por parecerem fugir às coerções do gênero e não apresentarem o produto a ser comercializado – apenas sua marca, é comum a pergunta: são persuasivas? Será que realmente vendem os produtos da grife? Instigantes como são, já provocaram numerosos artigos e estudos, principalmente na área publicitária.

O grupo Benetton é uma empresa transnacional italiana de moda, com sede em Treviso, fundada em 1965. De modo geral, as publicidades da marca buscam criar uma imagem de grupo responsável, receptivo às necessidades e problemas atuais e atento ao meio

15 Mas, sobre elas, chama-nos a atenção a declaração de seu autor de que não há imagens chocantes, apenas realidade chocante: “There are no shocking pictures, only shocking reality”, in: <http://edition.cnn.com/2010/WORLD/europe/08/13/oliviero.toscani/index.html>

ambiente, à dignidade humana e à transformação da sociedade[16]. Alguns dos temas apresentados nas publicidades da empresa, desde o final da década de 1980, foram a pena de morte, a guerra na Bósnia, a Aids, a fome, o trabalho infantil, os assassinatos pela Máfia, todos temas sociais polêmicos e bem atuais. No site da empresa, ela se define como "uma empresa que cria valor e almeja o crescimento não como um fim em si mesmo, mas como um meio para contribuir cp o progresso".

A seleção que apresentamos (Fig. 1) dá conta de alguns outdoors de combate ao preconceito racial e religioso. E todos fazem parte da campanha UNHATE, patrocinada pela marca, embora nem todos apresentem o termo. Lançada em 2011, segundo o site[17], a campanha UNHATE é parte de uma estratégia de incorporar responsabilidade social à empresa e, declaradamente, lutar contra a cultura do ódio. Isto é feito com imagens controversas, que provoquem reações variadas no receptor, apelando a sentimentos de tolerância e humanidade. Nas publicidades selecionadas, encontramos, da esquerda para a direita, primeiramente um padre e uma freira se beijando; a seguir, o presidente americano Barack Obama beijando o presidente da China, Hu Jintao; o papa Bento XVI beijando um imame egípcio; e abaixo, uma série de fotos de jovens de nacionalidades e etnias diferentes em torno do Art. I da Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrito em inglês: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Em todos esses cartazes, o logo da marca se localiza à direita – letras brancas num retângulo verde.

16 Disponível em: <http://www.benettongroup.com/>

17 Disponível em: <http://unhate.benetton.com/>

FIGURA 1 – Variadas campanhas produzidas por Oliviero Toscani

Fonte: Google imagens (Acesso em: 20. out. 2014)

A última imagem, no canto inferior à direita, é um pouco diferente: o logo verde com as letras brancas – United Colors of Benetton, encontra-se centralizado, sob a foto de duas crianças, uma loira e outra morena, também centralizada. Elas, porém, não são o tema predominante neste cartaz. Em tamanho grande, de cada lado da foto pequena, a foto de outras duas crianças de etnia indígena; pela roupa desgastada que vestem, percebe-se que são visivelmente mais pobres que as do centro. O verde do logo emoldura a foto, e o letreiro *Invisible Pueblos of Benetton* abaixo das crianças indígenas intriga. Na realidade, temos aí a paródia da publicidade original da empresa, mas com orientação diversa: está voltada para criticar justamente a campanha humanitária de combate ao preconceito. Trata-se de uma alusão à compra de quase um milhão de hectares de terra realizada pela Benetton no sul da Argentina e Bolívia. A população local, a maioria pertencente à etnia indígena Mapuche

– retratada na foto, foi forçada a deixar a área. Por isso, invisíveis... O processo judicial correu ao longo de vários anos.

Selecionamos adiante (Fig. 2), um outdoor da campanha – este também de Oliviero Toscani, para descrever, analisar e interpretar, de uma forma mais detalhada. Lembremos inicialmente que devemos observar o texto em ligação estreita com o gênero a que pertence. Para isso, é fundamental conhecermos basicamente as coerções do gênero publicidade. E, neste caso, também do gênero propaganda, pois ambos parecem e estão muito próximos. De uma forma bastante simplificada, que naturalmente poderia ser aprofundada, observamos que ambos – publicidade e propaganda – apresentam um caráter informativo e uma força persuasiva. A publicidade, porém, caracteriza-se por seu aspecto comercial, enquanto a propaganda, pelo aspecto de divulgação de ideias[18].

FIGURA 2 – Campanha publicitária polêmica

Fonte: Google imagens (Acesso em: 20. out. 2014).

18 Sobre os gêneros publicidade e propaganda, cf. Pistori, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16717/14756>. Acesso em 20/10/2014.

Quanto ao caráter informativo, verificamos que, na publicidade selecionada, assim como nos demais outdoors da campanha, não se divulgam produtos, apenas a marca. Por isso, à primeira vista, ele mais nos parece uma propaganda generosa de ideias, que faz um apelo à união de raças. Mas o nome da grife à direita nos lembra que o aspecto comercial está presente. Mais do que isso: as próprias relações dialógicas propostas no texto são valorativas; logo, devemos procurar entendê-las melhor por meio do exame das formas da língua e das imagens.

A foto das crianças, uma loira e outra negra abraçadas e olhando fixamente para a câmera, está ligeiramente posicionada à esquerda da publicidade, para que se complemente o texto com o título da grife, à direita, United Colors of Benetton. As crianças não parecem estar vestidas e, além da diferença da cor, apresentam uma nítida diferença de expressão: o sorriso da loirinha está não apenas nos lábios, mas também nos olhos claros e bastante confiantes. Já a criança negra não sorri, ela está abraçada à branca, mas com os grandes olhos arregalados, fixos e meio assustados fitando a câmera, lábios bem fechados. O modo como ambas estão penteadas também é significativo: os caprichados (e angelicais) cachinhos loiros de uma e os dois pequenos tufos/coques pontudos e laterais da outra, muito caprichados também. As palavras constituem o logo da grife como nas demais: letras brancas sobre um retângulo verde, seguidas de um ponto final, o que a caracteriza como uma frase: em português, as Cores Unidas da Benetton. A frase, então, refere-se tanto à grife quanto às cores que se unem no abraço, graças à campanha UNHATE da empresa.

Quanto às palavras, ainda, é fácil notar que se apresentam como um patronímico, o lugar da convivência e união das raças, dialogando com o nome de países como USA: o mesmo número de palavras, a mesma ordem, o mesmo início, a mesma tonicidade. Segundo João de Almeida Santos, publicitário português, o sucesso, poder e liderança que se atribuem ao país, por analogia se transmitiriam àquele que se veste com a marca: "Trata-se [...] da mais pura ilusão ideológica: a alusão aos USA induz, subliminarmente,

quem usa produtos Benetton a assumir-se como pessoa de sucesso, de poder, forte e afirmativa"[19]. De outra forma, a frase United Colors of Benetton dialoga também com o nome dado à campanha de que o anúncio faz parte pela repetição intencional do UN inicial – é preciso lembrar que existem o verbo inglês *hate* e o prefixo *un*, indicador de negação/oposição, mas não o neologismo *Unhate*.

Assim, está claramente explicitado no texto o discurso bivocal – voltado para o objeto – tanto as crianças como os produtos comercializados pela marca, e voltado para outro discurso – o discurso não racista, de união dos povos. Esse discurso é reforçado pela imagem que, na realidade, é mais controversa do que acabamos de indicar, pois projeta uma união que vai além das raças: há nela uma polêmica velada entre o bom e o mau, o anjo e o demônio. Há, como diria Bakhtin, "uma alfinetada, uma indireta" a um outro discurso vigente, "o discurso hostil do outro" (2008, p. 224-225), apontando o modo preconceituoso como frequentemente é vista a relação entre raças. Isto é, os discursos não apenas dialogam com outros discursos para concordar, afirmar, refutar, ou mesmo antecipar as respostas e objeções potenciais, mas também para criar polêmica, como ocorre aqui, uma polêmica velada.

Como afirma Bakhtin, a "polêmica velada está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o" – neste caso, o preconceito racial, "e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto" – neste caso, na própria imagem há o conflito com o outro (2008, p. 224). Esse colorido polêmico do discurso manifesta-se na integração entre palavras e imagens que, enquanto propõem a união – cores unidas no abraço das crianças – também expressam e lembram a rejeição, na polêmica anjo x demônio. A ideia do outro, o discurso da discriminação e do preconceito, não entra pessoalmente no cartaz, apenas se reflete tensamente nele, determinando-lhe de modo ativo a entonação apreciativa e os sentidos.

---

19 Disponível em: <http://joaodealmeidasantos.blogspot.com.br/2009/06/toscani-pos--publicidade-e-benetton.html>

Algumas importantes questões podem ser levantadas para finalizar esta análise e o texto. Em primeiro lugar, em relação ao gênero, observamos que, na relação dialógica polêmica proposta pelo texto, o caráter ideológico parece suplantar o caráter comercial, o que aproximaria o outdoor do gênero propaganda, distanciando-o da publicidade de modo geral[20]. Aliás, o próprio Toscani defende que o enorme espaço reservado à publicidade no mundo atual deveria ser mais bem aproveitado e utilizado socialmente, diferentemente do que comumente faz a publicidade, que apresenta um

> paradisíaco mundo de imagens imbecis, irreal e mentiroso. Uma comunicação sem qualquer utilidade social. Sem força. Sem impacto. Sem sentido. Sem outra mensagem que seja a exaltação grotesca de um modo de vida acintosamente yuppie, bastante agradável e bem-humorado (TOSCANI, 2003, p. 23 apud BORTOLUS, 2008, p. 67).

Mas é neste caráter intencionalmente controverso que a campanha investe a persuasão, para que a grife seja lembrada de modo positivo. E justamente essa questão nos faz recordar que estamos diante de uma publicidade, de caráter comercial, e não de uma simples e pretensa propaganda humanitária. Além disso, o tema permanece aberto à compreensão responsivo-ativa do destinatário, importando, sobretudo, os questionamentos que se construirão em torno dele. Por outro lado, quando observamos o contexto em que a campanha se realiza, o confronto e a expulsão de povos indígenas na Argentina, as várias ações judiciais que a campanha suscita, nossa compreensão do texto se aprofunda, e podemos inseri-lo mais facilmente como parte integrante desta sociedade capitalista, altamente competitiva e ávida por lucros, que conhecemos.

20 Embora possamos separar didaticamente os gêneros publicidade e propaganda, pelo caráter comercial ou ideológico que apresentam de modo predominante, reconhecemos que não é uma questão simples.

E gostaria ainda de apontar outro aspecto da publicidade, aliás, a meu ver, de toda publicidade, que podemos observar aqui: sua proximidade com o gênero epidítico da antiga retórica. A finalidade do gênero epidítico era elogiar ou censurar homens e feitos, baseando-se nos valores bom/mau; belo/feio. Aqui na publicidade são a exaltação e o louvor da grife, da marca "generosa", que pretensamente não visa tão somente ao lucro, mas à modificação ética de comportamentos sociais. Nesse sentido, acrescento uma reflexão que me parece enriquecer bastante a compreensão do gênero publicidade/propaganda. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), em seu famoso *Tratado da argumentação*, recordam funções fundamentais do discurso epidítico válidas para os dias atuais: são discursos que versam sobre *valores* – "o orador procura criar uma comunhão em torno de certos valores reconhecidos pelo auditório" (p. 56) – em nosso caso, trata-se do discurso humanitário da igualdade racial. Por isso mesmo, o discurso epidítico está muito próximo do discurso da educação, que se assenta sobre valores socialmente compartilhados (p. 53-60). É isso que fazem os autores da campanha da Benetton. Como um discurso do gênero epidítico, a campanha Unhate, por meio da exaltação e do louvor da própria empresa, visa a educar o destinatário, propondo uma comunhão em torno dos valores humanitários. A aposta é que as relações dialógicas polêmicas, neste caso, levem à persuasão, por meio da associação entre valores, marca e consumo dos produtos.

Finalizando, a análise permite observar a produtividade dos conceitos da obra bakhtiniana ao expor alguns dos diálogos que este texto-publicidade enseja, levando-nos a uma melhor e mais profunda compreensão histórica e social dos discursos e posicionamentos axiológicos presentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ______. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p. 261-306.

_______. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: ______. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p.307-335.

______. Reformulações do livro sobre Dostoiévski. In: ______. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c. p.337-357.

_______. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo –** Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BORTOLUS, Leila. Fragmentos de uma história: uma análise das campanhas publicitárias da Benetton. **Mal-Estar e Sociedade**. Ano I, n. 1. Barbacena, nov. p. 65-87, 2008. Disponível em <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/viewFile/5/31>. Acesso em: 02. dez. 2012.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: ______ (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-32.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: Bakhtin e o Círculo. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p.15-30.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa. Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343> Acesso em: 02. dez. 2012.

BRANDIST, Craig. Rhetoric, Agitation and Propaganda: Reflections on the Discourse of Democracy (with Some Lessons from Early Soviet Russia). In: BAHUN, S.; RADUNOVIĆ, D. (Ed.) **Language, Ideology, and the Human**. ASHGATE PUBLISHING LTD, 2012, p.75-94.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Círculo de Bakhtin. In: ______. **Linguagem & diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009. p. 11-44.

GRILLO, Sheila. V. C. Resenha. BOTCHARÓV, S. G.; GOGOMÍCHVILI, L.C. (Org.) Obras reunidas de M. M. Bakhtin. **Bakhtiniana**, **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.170-174, 1o sem. 2009.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Sobre o pensamento bakhtiniano: uma recepção de recepções. **Bakhtiniana**, **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, junho, p.82-94, 2013.

MEDVIÉDEV, Iúri Pávlovitch; MEDVIÉDEV, Dária Aleksándrovna. O Círculo de M. M. Bakhtin: sobre a fundamentação de um fenômeno. **Bakhtiniana**, **Revista de Estudos Discurso**, São Paulo, v. 9, n. esp, julho 2014.

MEDVIÉDEV, Pável. N. **O método formal nos estudos literários**. Introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Neusa Demartini. Publicidade ou propaganda? É isso aí! **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 16, dezembro, p.111-121, 2001. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/272/206> Acesso em 11. set. 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. A nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PISTORI, Maria Helena. Dialogia na persuasão publicitária. **Bakhtiniana**, São Paulo, Número 9 (1), p. 148-167, Jan./Jul. 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16717/14756> Acesso em: 02. dez. 2012.

SANTOS, João Almeida. Toscani, a pós-publicidade e a Benetton. Sexta-feira, 26 de junho de 2009. Disponível em: <http://joaodealmeidasantos.blogspot.com.br/2009/06/toscani-pos-publicidade-e-benetton.html> Acesso em 15. fev. 2016.

SÉRIOT, Patrick. Préface. In: VOLOSHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Edition bilingue traduite du russe par P. Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010. p. 13-109.

SOUZA, Geraldo Tadeu. Boris Schnaiderman e Mikhail Bakhtin. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 225-239.

VOLOCHÍNOV, Valentin.; BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (Anexo). In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. (Org. aos cuidados de Valdemir Miotello). São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p.145-181.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116.

2

DA LÍNGUA AO DISCURSO: DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Isabel Cristina Michelan de Azevedo[1]
Universidade Federal de Sergipe

Introdução

Há quase cem anos os pressupostos teóricos propostos por Ferdinand Saussure, que possibilitaram a fundação da linguística e a consolidação do estruturalismo, vêm influenciando os estudos da linguagem e, em particular, o ensino de línguas. No Brasil, desde 1960 impulsionada pelos trabalhos de Joaquim Mattoso Câmara Jr., a descrição linguística de um sistema abstrato que minimiza a relação língua/mundo e prioriza as relações que acontecem no interior do sistema, deixando em segundo plano as relações comunicativas, tornou-se a principal tarefa de linguistas sediados em diferentes universidades, influenciando as práticas de professores universitários e as formas de organização do ensino na educação básica.

Ao partir dessa perspectiva, a língua, como objeto de estudo, organiza-se por meio de signos linguísticos, cuja principal característica não é estabelecer uma relação específica com os objetos do mundo, mas possuir um modo próprio de colocar os elementos

1 Docente do Mestrado Profissional em Letras da UFS e da Pós-graduação em Linguagens e Representações da UESC. Desenvolve pesquisas na área de discurso e argumentação, ensino de leitura e escrita. E-mail: <icmazevedo@hotmail.com>.

linguísticos em contraste. Ou seja, ao tratar do valor linguístico dos signos, Saussure

> [...] deu realce ao fato de que a relação significante/significado sempre deve ser considerada à luz do sistema linguístico em que o signo se insere, e não das situações práticas em que a língua intervém ou das realidades extralinguísticas de que permite falar. Essa recomendação vai no sentido de uma linguística imanentista, ou seja, de uma linguística que procura minimizar as relações que a língua mantém com o mundo. Vai também no sentido de dar prioridade lógica às relações que se estabelecem no interior do sistema, e não às unidades entre as quais essas relações se estabelecem (ILARI, 2004, p. 64).

Essa maneira de delimitar a linguagem, chamada por Bakhtin/ Volochínov (1995 [1929]) de objetivismo abstrato, reconhece, segundo esses autores, que o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela um objeto de ciência, é justamente o sistema linguístico, isto é, o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, que existe independentemente do ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio.

> [...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. [...] O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 78-79).

Nessa perspectiva, as formas da língua, tomadas sincronicamente, são indispensáveis umas das outras, complementam-se

mutuamente, e fazem da língua um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas, não a leis ideológicas – que se referem a processos cognitivos, à criação artística, etc. –, por isso não dependem da consciência individual. Em síntese, essa orientação guia-se por meio das proposições seguintes:

> 1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
> 2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
> 3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
> 4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 82-83, grifos dos autores).

Vê-se, assim, que cabe ao indivíduo assimilar o sistema linguístico em seu conjunto, tal como ele é, sem distinções apreciativas ou ideológicas, e submeter-se aos critérios avaliativos que definem o que está certo ou errado, do ponto de vista das normas do sistema normativo da língua. É fácil perceber como essa orientação filosófico-linguística influenciou os processos de ensino da língua e tornou

os procedimentos corretivos, fundamentados na conformidade às normas linguísticas, os elementos-chave da prática educacional.

Contrário a essa visão e por reconhecer a palavra como um elemento determinado por contextos – circunstâncias sociais que dão origem às enunciações, marcadas por significação própria –, Bakhtin/Volochínov (1995 [1929]) propõem tomá-la sempre em diálogo, considerando as possíveis réplicas e oposições, os acordos e desacordos, os conflitos, decorrentes da interação. Assim, a língua não se transmite, pois está inserida em um processo evolutivo contínuo, que impossibilita ser algo pronto, fechado, independente; e a palavra torna-se uma espécie de ponte entre o eu e os outros, um território comum do locutor e do interlocutor.

Embora a palavra seja tomada pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis na língua, a realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Diante de um livro impresso, por exemplo, cada um se vê diante das discussões ativas que precisam ser apreendidas de maneira ativa, para ser estudada a fundo, comentada e criticada, considerando as diferentes esferas da comunicação verbal. Além disso, o ato de fala em forma de livro é "parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 123).

Esse ponto de vista guiou diversos trabalhos de Bakhtin e o Círculo e está presente nas reflexões de Bakhtin sobre ensino de língua, elaboradas no exercício da docência, na primeira metade do século XX (entre 1942 e 1945), enquanto professor da Escola Ferroviária n. 39 da estação Saviólovo da região de Kalínin (Tvier) e, simultaneamente, da Escola Básica n.14 de Kimri, Bakhtin (2013 [1942-45]). Como se trata de um trabalho com circulação restrita no Brasil até ser traduzido para a língua portuguesa[2], resolvemos

2 Questões de estilística no ensino da língua (BAKHTIN, 2013 [1942-45]) é uma obra traduzida em 2013 por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo a partir da compa-

partir das ideias contidas nessa obra, *Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio*[3], escrita ao longo das aulas ministradas, para participar da reflexão acerca da separação entre os conteúdos do ensino de língua e as necessidades das instituições escolares e dos estudantes.

Para tanto, assumiremos a proposição de Bakhtin (2013 [1942-45]) de rever a posição da gramática no ensino, para acentuar o estudo criativo da língua "viva", em oposição ao dogmatismo no ensino de língua materna, por considerarmos que isso pode contribuir com a compreensão das causas da crise do ensino da língua portuguesa na educação básica e favorecer o encontro de caminhos para a superação de algumas limitações metodológicas.

Abordagem dialógica para o ensino de língua materna

Bakhtin (2013 [1942-45], p. 23) parte da constatação de que

> [...] Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura.

A análise empreendida por Bakhtin há mais de sessenta anos em relação ao ensino de língua materna, na União Soviética, poderia se referir às características do ensino de línguas em muitas escolas brasileiras, na atualidade, podendo interessar tanto os professores

ração entre dois manuscritos, o primeiro escrito por Bakhtin e o segundo ditado por Bakhtin aos alunos (considerados "escrivães").

3 Na tradução para a língua portuguesa, optou-se por uma forma simplificada do título original pelo fato de o sistema educacional na Rússia ter passado por muitas reformas, e o nome ensino médio não significar a mesma fase escolar em todas elas.

(de ensino superior e de educação básica) preocupados em refletir acerca de metodologias de ensino de língua quanto os linguistas que se preocupam com questões aplicadas.

Considerando que as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico[4]. Quando, nas aulas de língua portuguesa, os aspectos gramaticais são isolados dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo[5], segundo Bakhtin (2013 [1942-45]).

Assim, se consideramos que toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação pela linguaguem, que pode ser esclarecido e avaliado de uma perspectiva estilística, a escolha por uma forma ou outra não é determinada gramaticalmente, mas por considerações estilísticas e expressivas; o que possibilita pensar em alternativas diferenciadas para o ensino de língua materna, com base em uma modalidade específica de análise linguística.

Ao refletir acerca das condições para o ensino de orações subordinadas adjetivas, Bakhtin (2013 [1942-45]) aponta que as

---

4 Embora o desenvolvimento da estilística tenha acontecido na confluência de técnicas de ensino da "arte de escrever", resultado de uma restrição do campo da retórica tradicional, e de uma linguística, essencialmente alemã, de orientação psicológica, o uso do termo estilística por Bakhtin vai além dessa concepção e inclui conceitos da estilística russa que, já no século XVIII, associava as questões de estilo aos gêneros discursivos, como propôs Mikhail Logmonóssov, em 1748, ao dividir o estilo em: elevado, composto por palavras rebuscadas vindas do eslavo antigo (usado em poemas heroicos, odes, discursos sobre temas elevados); médio, com linguagem mais usual (usado em obras teatrais, sátiras etc.), e baixo, que empregava a linguagem cotidiana (usado em comédias, fábulas, canções e cartas comuns).

5 Escolasticismo (do latim scholasticus, e este por sua vez do grego σχολαστικός [que pertence à escola, instruído]). A escolástica nasceu nas escolas monásticas cristãs, de modo a conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega. Trata-se de um método de aprendizagem, cujo método de pensamento crítico dominou o ensino nas universidades medievais europeias de cerca de 1100 a 1500. O ensino, nas escolas medievais, se calca em duas bases fundamentais: a lectio (fundada nos comentários autorizados de filósofos, como Aristóteles e Boécio, em textos clássicos da literatura), e a disputatio (uma livre discussão entre o mestre e o discípulo, na qual se discutiam argumentos favoráveis e contrários a uma tese).

escolhas disponíveis na língua provocam alteração de sentido, e isso não é determinado pela gramática, mas por considerações estilísticas, "isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas" (Ibid., p. 25), como pode ser visto na comparação entre as seguintes sentenças:

> A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.
> A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.

> Ambas são gramaticalmente corretas. A gramática permite as duas formas. Contudo, quando devemos escolher uma ou outra? Para responder a essa pergunta, é preciso entender os aspectos estilísticos positivos e negativos, ou seja, a especificidade estilística de cada uma dessas duas formas. O professor deve mostrar, de um modo que seja bem acessível aos alunos, o que perdemos e o que ganhamos ao escolhermos uma ou outra dessas frases. Ele deve explicar aos alunos que, ao transformar uma oração subordinada desenvolvida em uma reduzida de particípio, diminuímos a natureza verbal dessa frase, realçamos o caráter secundário da ação, expresso pelo verbo "ouvir", assim como diminuímos a importância da palavra indicativa de circunstância, "hoje". Por outro lado, essa alteração provoca uma concentração de sentido e de ênfase no "protagonista" dessa frase, na palavra "notícia", ao mesmo tempo em que se obtém uma grande concisão expressiva (BAKHTIN, 2013 [1942-45], p. 25-26).

O procedimento proposto por Bakhtin (Ibidem) indica que a interpretação estilística é absolutamente necessária, tanto na análise de frases prontas em textos alheios quanto em expressões da linguagem escrita e oral dos alunos, pois permite entender os mecanismos linguístico-estilísticos disponíveis na língua para a produção de sentidos.

A análise empreendida por ele evidencia que um estudante de ensino médio é capaz de perceber em quais condições uma oração subordinada adjetiva pode ser transformada em um particípio; quando tal mudança é impossível; quando deve escolher uma ou outra composição; o que se perde ou ganha ao escolher uma ou

outra forma. Segundo Bakhtin (Ibidem), é o exercício de transformação das sentenças, por meio de diferentes recursos disponíveis na gramática da língua, que permite entender as nuances de cada forma, possibilitando, assim, que o estudante amplie a compreensão dos textos lidos e seja capaz de criar uma linguagem própria, ou seja, aprenda a usar a linguagem de modo criativo.

Basicamente, o percurso metodológico estabelecido seguiu as seguintes etapas:

- transformações de sentenças selecionadas pelo professor;
- identificação de recursos expressivos utilizados no texto original e nas sentenças transformadas;
- estudo gradual das razões para perda ou conquista de expressividade;
- análise da natureza semântica das conjunções e do tom das palavras;
- produção de conclusões próprias (pelos alunos).

Um trabalho dessa natureza requer do professor grande empenho e responsabilidade pela formação dos estudantes. Isso requer conhecer detalhadamente a produção escrita de cada um deles, visando proporcionar o alcance de um nível mais elevado de desenvolvimento cultural e uma aproximação da linguagem da vida viva. Significa também promover um afastamento da linguagem estritamente livresca, impessoal e abstrata, que se gaba de erudição pura, mas é sinal de uma educação pela metade, e garantir diversidade de formas e métodos de trabalho.

Segundo Liudimila Gogotichvíli (2013, p. 56),

> tomando como objeto de análise um tipo estrutural de oração definido com base em critérios lógico-gramaticais comuns (monológicos), porém, dando-lhe uma interpretação dialógica, Bakhtin de fato problematiza os postulados fundamentais da linguística

> e, em particular, aqueles critérios que tradicionalmente são vistos como fundamento da classificação gramatical dos fenômenos linguísticos.

Para realizar isso plenamente, Bakhtin propõe um método apoiado em problemas linguístico-discursivos mais “abertos” – que possam ser analisados à luz da estilística, dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006 (1952-1953), dos meios de articulação do discurso alheio, etc. –, e comuns, presentes no discurso coloquial e no escrito, que revelam o potencial dialógico da linguagem.

A dinâmica da análise linguística empreendida por ele evita os nomes formalmente gramaticais visando conduzir os estudantes à conclusão de que nenhum tipo de relação lógica é capaz de evidenciar a composição semântica das relações dialógicas.

Bakhtin (2013 [1942-45]) reconhece que, em sua época, os manuais de ensino de língua materna, bem como os textos de metodologia de ensino, não favoreciam esse tipo de trabalho, o que exigia do professor um intenso trabalho de pesquisa para reunir trabalhos variados, que permitissem realizar análises estilísticas. Esse fato estimulou-o a produzir um artigo de metodologia, com conteúdo facilitado, que pudesse exemplificar sua compreensão das formas universais básicas da dialogicidade contida na sintaxe, bem como em outros aspectos gramaticais. Assim, ao colocar em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito e linguagem, comunicação e expressividade, leitura e produção escrita, os planos teóricos e metodológicos são articulados para que se possa compreender as relações dialógicas da língua/linguagem.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), atualmente, é muito difícil definir a linha de separação entre a estilística e a análise do discurso, posto que a estilística pode tomar formas extremamente diversas. Os fenômenos que eram abordados pela estilística de Bally no início do século XX, são hoje distribuídos entre as variadas teorias sob ângulos diferentes, como: enunciação linguística; pragmática; sociolinguística; análise conversacional.

Relações dialógicas e ensino-aprendizagem de língua portuguesa

A proposta pedagógica de Bakhtin, descrita no documento organizado na década de 1940, está pautada na concepção de que um enunciado é sempre uma resposta a outros, e que isso ocorre de acordo com a situação comunicativa que coloca os participantes do discurso em interação. Como cada apreensão do mundo por um ser humano é um ato/processo irrepetível, quanto à sua composição ou realização, gera um produto único, mas segundo formas repetíveis. Ou seja, embora sempre mutável, cada projeto arquitetônico constitui-se como um produto/processo passível de ser avaliado pelo interlocutor que reconhece as formas linguísticas utilizadas em uma determinada composição.

Nesse contínuo diálogo, o discurso produzido por cada um evidencia a apreensão particular do mundo sensível, embora esteja inserido em relações sociais. O mundo vivido (*lebenswelt*), sempre contextual e situacional, impõe, então, uma tensão relacional entre o *eu-para-mim*, condição de formação da identidade subjetiva, e o *eu-para-o-outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), constituindo, assim, as relações dialógicas.

Quando o trabalho do professor de língua materna considera as relações dialógicas – que incluem elementos linguísticos e extralinguísticos e evidenciam respostas apreciativas a posicionamentos axiológicos e pontos de vista do outro (BAKHTIN, 2008 [1929]) –, os estudantes podem identificar as posições assumidas no enunciado concreto e saber como mobilizar recursos expressivos em seus próprios textos, pois aprendem a identificar o valor do uso de uma forma ou de outra. Pelo fato de ser possível ocorrerem essas relações em qualquer parte do enunciado, nas análises que apresentaremos a seguir, pretendemos exemplificar tal processo indicando como é possível partir de uma análise morfossintática para produzir reflexões semânticas e discursivas.

Tomamos inicialmente a sugestão de Bakhtin de analisar períodos compostos por subordinação sem conjunção, mas faremos isso não apenas em textos que circulam na esfera literária[6], mas também na esfera jornalística.

> ***Enunciado 1 – esfera literária***
>
> - Você é tímida como escritora?
>
> - Na hora de escrever não sou tímida. Pelo contrário: entrego-me toda. Como pessoa sou às vezes inibida.
>
> - Como nascem suas histórias? Elas são planejadas antes do ato de escrever?
>
> - Não, vão se desenvolvendo à medida que escrevo, e nascem quase sempre de uma sensação, de uma palavra ouvida, de um nada ainda nebuloso (LISPECTOR, 1999, p. 336).

Se tomamos do fragmento acima o trecho "nascem quase sempre de uma sensação, de uma palavra ouvida, de um nada ainda nebuloso" e realizamos a seguinte transformação: "nascem quase sempre de uma sensação, de uma <u>palavra que eu ouvi</u>, de um nada ainda nebuloso", notamos que a construção original, reduzida de particípio, com a natureza verbal diminuída e temporalidade imprecisa altera-se para uma forma em que a ação de ouvir ganha

6 Segundo Bakhtin (2006 [1952-1953]), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso.

destaque, o tempo passado e concluído é enfatizado pelo uso do pretérito perfeito e ocorre uma concentração da atenção no agente na ação "eu", assim como tinha sido observado por Bakhtin (2013 [1942-45]) em expressões da língua russa. A mudança morfossintática introduzida no texto original gera alteração de sentido e demarca a inscrição do sujeito discursivo na materialidade linguística, o que estabeleceria uma nova compreensão do processo criativo da escritora e novas relações entre os elementos linguísticos e extralinguísticos.

Enunciado 2 – esfera jornalística

"Inocente condenado à morte nos EUA é libertado após 9 anos" (BBC Brasil, 2014).

A transformação da manchete acima para "Inocente que foi condenado à morte nos EUA é libertado após 9 anos", na qual o adjunto adnominal representado pelo adjetivo "condenado" é substituído por uma oração subordinada adjetiva, por equivalência semântica e sintática, promove a alteração de um fato consumado, que estabeleceu um novo estado ao prisioneiro (de inocente para condenado), para um processo verbal ativo correspondente a um processo extralinguístico, concluído no passado. A escolha do substantivo "inocente", formado por derivação imprópria a partir de um adjetivo sem sofrer qualquer acréscimo ou supressão em sua forma, indica o movimento discursivo de fazer referência a alguém pela qualidade que possui ao invés de atribuir a ele uma propriedade. Utilizado ao lado da palavra "condenado" em "inocente condenado" promove um contraste argumentativo que provoca o leitor a questionar o resultado da condenação à morte. Quando o adjetivo é substituído pela oração subordinada adjetiva a ênfase é colocada no processo de julgamento, realizado no passado, e não no resultado dele. Considerando que a manchete cumpre o papel de preparar o leitor para as informações que serão detalhadas na notícia, a opção por uma ou outra forma indicaria as posições que o autor assume por meio do texto.

As breves análises de enunciados das esferas literária e jornalística apontam que os processos de construção dos sentidos estimulam os sujeitos discursivos a interagir com uma grande variedade de formas linguístico-discursivas, o que solicita práticas de ensino-aprendizagem muito diferentes das que costumam estar presentes nos livros didáticos. Isso certamente exige empenho perseverante do professor, tanto de ensino superior quanto de educação básica, mudança de postura didática, elevado desenvolvimento cultural e contínua pesquisa acerca da constituição da língua portuguesa. Após a descrição dos resultados obtidos por meio de um extenso trabalho pedagógico, Bakhtin (2013 [1942-45], p. 40) apresenta reflexões às quais nos alinhamos:

> [...] A mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação. As aulas de estilística não foram em vão.
>
> [...] É necessário observar que as análises estilísticas, mesmo as mais profundas e elaboradas, são bastante acessíveis e agradam muito aos alunos desde que sejam realizadas de modo animado e os próprios jovens participem ativamente do trabalho. Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes.

O que está sendo praticado, conforme a descrição acima, é uma abordagem integrada que deixa de estar totalmente centrada nos estudos gramaticais e associa fenômenos de outra ordem, chamada por Bakhtin de estilística. Por considerar que, em geral, os exercícios de língua russa "desorientavam" tanto os professores quanto os alunos porque ficavam centrados apenas em construções sintáticas, propôs o encaminhamento de atividades que valorizassem a língua não somente como um meio de comunicação, mas também como um meio de representação, por isso a língua poderia ser tomada como objeto de representação.

O fragmento ainda destaca o entusiasmo dos estudantes em vincular as relações dialógicas aos conceitos sintáticos e comprovar que os aspectos dialógicos estão sempre presentes no próprio ato de concepção de um objeto pela palavra. Ao compreender a dinâmica das relações dialógicas, eles identificam o peso específico dos enunciados e o grau de influência sobre o aspecto semântico do discurso, sem perder de vista o aspecto linguístico que possibilita uma composição ou outra, e isso estimula a construção de discursos próprios, marcados pela complexidade da língua e desvinculados das estruturas padronizadas, dos lugares-comuns linguísticos, ensinadas por alguns professores para que possam evitar os erros.

Enfim, a metodologia produzida por Bakhtin parte dos tipos de interação verbal, evidencia as distintas formas de enunciar, considerando as possibilidades linguísticas e ideológicas, examina as formas linguísticas considerando a interpretação habitual que se faz delas, mobiliza a teoria dialógica e articula a interação entre professores e estudantes, proporcionando reforçar modos para levar o aluno a ler e escrever com autonomia.

Considerações finais

A proposta de inter-relação entre gramática e estilística no âmbito das atividades escolares é bastante instigante e estimula à ação planejada o professor de língua materna que se confronta continuamente com dilemas didático-pedagógicos.

Ao comparar o trabalho individual de Bakhtin, na função de professor de ensino médio, com o rascunho que provavelmente serviu de base para uma apresentação pública oral, as tradutoras da obra de Bakhtin (2013 [1942-45]) possibilitaram-nos acompanhar um estudo científico e metodológico, situado em sala de aula, que nos convida a refletir em dois planos: o plano das práticas de ensino de língua (metodológico), que deve interessar a professores, e o da análise linguística (teórico).

Quando apresenta uma análise estilístico-metodológica de um fenômeno linguístico sintático específico (período composto sem conjunções), Bakhtin (Ibidem) convida-nos a compreender a perspectiva dialógica das formas da língua, que era completamente nova para a época em que foi idealizada, e, ao mesmo tempo, observar o valor que esse modo de proceder possui para estimular práticas pedagógicas na atualidade. Além disso, o trabalho disponível em um texto voltado às questões didático-pedagógicas pode estimular, de modo prático, a visualizar alternativas para a concretização das ideias de Bakhtin e o Círculo em salas de aula de língua materna.

As reflexões decorrentes das leituras das obras de Bakhtin permitem aprofundar como as relações dialógicas permeiam as construções linguísticas, mesmo quando são tradicionalmente tratadas apenas do ponto de vista estritamente gramatical.

Embora Bakhtin (2013 [1942-45]) tenha apenas traçado os contornos de uma possível classificação nova (dialógica) dos fenômenos linguísticos, evidencia, na primeira metade do século XX, como é possível formular vários tipos de construções sintáticas dialógicas a partir de um único tópico lógico-gramatical (monológico).

Diante disso, encerramos este artigo convidando todos os professores de língua portuguesa a dar continuidade ao trabalho proposto por Bakhtin: por reconhecer que as relações dialógicas podem restabelecer a situação comunicativa subentendida nas construções linguísticas e apresentar as várias posições decorrentes das interações, os professores podem priorizar atividades nas quais a perspectiva semântica suplante a análise sintática tradicional, construída sobre bases lógico-formais, e estimulem os alunos a produzir textos pautados nas relações dialógicas que integram a linguagem.

REFERÊNCIAS

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 53-92.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ______. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1952-1953]. p. 261-306.

_______. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].

______. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1924].

______. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKTHIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentín N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**, 2004. p. 218.

GOGOTICHVÍLI, Liudmila. Sobre o texto de Bakhtin. BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 45-60.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Fonte

BBC Brasil, 8 outubro 2014. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141007_pena_morte_ac>. Acesso em: 11 dez. 2014.

3

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIMENSÃO ARGUMENTATIVA DO DISCURSO CITADO[1]

Eduardo Lopes Piris[2]
Universidade Estadual de Santa Cruz

Introdução

Há muito tempo que as gramáticas normativas, os livros didáticos de português e, consequentemente, os professores vêm limitando a noção de discurso citado ao nível morfológico e sintático, em detrimento de seu funcionamento no processo discursivo.

A esse respeito, é possível observar que, de modo geral, os materiais didáticos propõem exercícios de transformação, em que o aluno deve reescrever frases que estão em discurso direto para frases em discurso indireto, e vice-versa. Nesse tipo de exercício, espera-se que o estudante mobilize conhecimentos acerca das

1 Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada e publicada, em 2007, nos Anais do V Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (SENALE), com o título "O ensino do discurso citado como recurso argumentativo". Neste momento, retomaremos a discussão, acrescentando novos aportes.

2 Docente da área de Linguística e Língua Portuguesa, da Licenciatura em Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras e do PROFLETRAS da UESC. Líder do Grupo de Pesquisas "Estudos sobre Linguagem, Argumentação e Discurso" (ELAD/CNPq) e editor da Revista EID&A. E-mail: <elpiris@uesc.br>.

marcas linguísticas das categorias de pessoa (pronome, desinência número-pessoal), de tempo (advérbio de tempo, desinência modo-temporal) e de espaço (advérbio de lugar), bem como do uso dos recursos que indicam as fronteiras entre a voz de quem cita e a voz de quem é citado (conjunção "que", verbo *dicendi* e sinais gráficos como dois-pontos, travessão, aspas).

Esse tipo de exercício escolar é um exemplo de prática pedagógica que se preocupa somente com o aspecto morfológico e com o aspecto sintático do discurso citado, preterindo a reflexão acerca dos diferentes efeitos de sentido que podem ser produzidos em decorrência do uso de uma ou de outra forma linguística numa determinada produção textual. Assim, dissociada do uso da linguagem concretamente experimentado, pelo estudante, a repetição em série de exercícios de transformação leva o estudante, no máximo, a inculcar os mecanismos linguísticos do discurso citado.

Nesse contexto, é pertinente questionar se esse tipo de atividade favorece o aprimoramento dos conhecimentos do estudante no que se refere às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. De partida, é possível apontar que um dos prejuízos decorrentes dessa prática de ensino é o embotamento das capacidades de leitura do estudante, sobretudo no que tange à identificação dos pontos de vista e dos posicionamentos ideológicos presentes no texto.

Ora, se considerarmos o pressuposto teórico de que o discurso citado é a representação da enunciação de um discurso por um outro discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002, p. 144), veremos que tais atividades não são suficientes para atingir esses objetivos, uma vez que o uso das formas do discurso citado está intrinsecamente associado aos processos de produção e circulação dos discursos, e não à realização de exercícios gramaticais meramente mecanicistas.

A prática de ensino de linguagem que observa somente o aspecto morfossintático do discurso citado, além de negligenciar o postulado bakhtiniano do princípio dialógico, perde a oportunidade de promover a análise da língua articulada com o uso concreto

da linguagem, tais como as práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, bem como as práticas de produção de textos orais e escritos (GERALDI, 1991; 2002 [1984]). De partida, podemos inferir que um dentre os vários prejuízos decorrentes dessa prática de ensino consiste na redução das chances de o estudante poder apreender os discursos alheios que atravessam e constituem o texto e, assim, os posicionamentos ideológicos e as intencionalidades relacionadas à sua autoria, impactando negativamente no desenvolvimento da compreensão leitora do estudante.

Ademais, o estudo do discurso citado deve, ainda, levar em conta a relação entre o discurso citante e discurso citado, integrando-a na construção do discurso, pois é por meio desse jogo enunciativo que se constrói a argumentatividade do discurso, ou seja, os efeitos de sentido que projetam certas conclusões e não outras na interação entre autor e leitor. Revela-se, portanto, a relevância de abordar o aspecto argumentativo do discurso citado durante as práticas de ensino de linguagem, propiciando ao estudante desenvolver não apenas a sua capacidade de reconhecer e recusar pontos de vista, mas também a de trabalhar sua opinião nas mais variadas situações comunicativas.

Desse modo, para ilustrar o funcionamento do discurso citado na construção da argumentação no discurso, apresentaremos nossa análise de três textos publicados pelo jornal *Folha de São Paulo* (FSP) pouco antes do segundo turno da eleição presidencial brasileira de 2006. Nessa análise, pretendemos mostrar até que ponto o discurso citado pode ser explorado pelas práticas de linguagem na escola como um recurso linguístico e discursivo que desempenha notável papel na construção de sentido dos textos. A partir desse dado, contrapomos essa exploração do discurso citado àquela proposta pelos livros didáticos, examinando o tratamento didático que quatro coleções aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2008) dispensam ao discurso citado.

A noção de discurso citado

A noção de discurso citado corresponde às formas linguísticas de representação do discurso alheio, ou seja, a representação do discurso de um enunciador distinto daquele que é responsável pela enunciação do discurso. Nos termos de Bakhtin/Volochínov (2002 [1929], p. 144), "o discurso citado é o discurso no discurso, um discurso sobre o discurso". Consoante o teórico russo, Authier-Revuz (1990, p. 25-26) entende que o discurso citado – ou discurso relatado, em sua terminologia – consiste em uma das formas da heterogeneidade mostrada do discurso, isto é, o conjunto de formas linguísticas que inscrevem o outro na sequência do discurso, representando de diferentes modos a negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso.

Além disso, outra questão relevante diz respeito ao contorno do discurso citado, pois, segundo Bakhtin/Volochínov (2002 [1929], p. 148), para compreender as formas do discurso citado é preciso considerar a "inter-relação entre o discurso narrativo e o discurso citado" e integrá-la na construção do enunciado. Não obstante, Fiorin (2002, p. 74) afirma que "o discurso citante não tem apenas a função de criar a situação de enunciação, mas também a de comentar os elementos concernentes a outra semiótica presentes no discurso verbal ou ainda os elementos relativos à oralidade". Em suma, o estudo do discurso citado não se restringe à análise da inscrição do discurso alheio na superfície discursiva, pois não basta identificar quais discursos-outros são simulados pelo recurso do discurso citado, mas sim compreendê-los na relação com o discurso de quem faz as citações.

Por fim, é preciso destacar que o funcionamento do discurso citado está ligado às coerções dos gêneros discursivos e do contexto sócio-histórico, ou seja, as formas do discurso citado manifestam-se de modo variável de acordo com o gênero. Estamos dizendo isso porque, se os livros didáticos mostram que o discurso direto caracteriza-se graficamente pelo uso de dois-pontos e travessão, nos jornais, por exemplo, são encontradas ocorrências de discurso direto

com aspas e vírgula, com dois-pontos e aspas, sem aspas, etc., mas nem por isso deixam de ser formas de discurso direto. Ademais, uma fábula e uma reportagem de jornal apresentam formas distintas de representar o discurso alheio, bem como, em um debate político, a maneira e a finalidade de o mediador citar serão diferentes daquela dos debatedores. E tudo isso deve ser considerado em uma análise.

O discurso citado em três gêneros discursivos do jornal

Os textos que iremos examinar foram publicados pela FSP poucos dias antes da realização do segundo turno da eleição presidencial de 2006. São três gêneros discursivos jornalísticos distintos: um artigo de opinião, uma notícia e uma charge. Vale lembrar que o foco da análise incide sobre o discurso citado, uma vez que pretendemos mostrar o papel dessa noção discursiva na construção da argumentação, do posicionamento discursivo e do próprio discurso. E é por meio dessas análises que pretendemos apontar o tratamento didático muitas vezes insuficiente e equivocado dispensado ao discurso citado em sala de aula e pelo livro didático.

O discurso citado em um artigo de opinião

Basicamente, o artigo assinado de jornal é um gênero de discurso que se caracteriza por sua orientação argumentativa, pois sua finalidade primeira é a construção do ponto de vista do articulista sobre um assunto polêmico da ordem do dia que será oferecido à adesão do leitor do jornal. No artigo intitulado "Não vale o que está escrito" (Anexo 1), publicado pela FSP, em 27 de outubro de 2006, o articulista Clóvis Rossi (enquanto princípio de autoria) propõe uma comparação entre as promessas feitas por Lula em seu discurso de posse, em 2003, e o que ele chama de "fatos, quatro anos depois". Passemos a desbastar o texto, para compreender de que maneira o discurso citado se apresenta como um recurso fundamental para a construção da adesão.

Do ponto de vista da organização textual, podemos notar que o referido artigo constrói sua opinião sobre o governo Lula, abordando a atuação do presidente nos campos da ética, da segurança e da política externa no continente sul-americano, em três blocos cuja estrutura se repete assim:

- No 1º parágrafo, o discurso narrativo do articulista prepara o discurso citado do enunciador "Lula";
- No 2º parágrafo, inscreve-se no fio discursivo do artigo o discurso citado do enunciador "Lula";
- No 3º parágrafo, o discurso narrativo do articulista e o discurso citado, inscrito na forma de discurso indireto e de ilhas textuais, atribuem apreciações valorativas sobre o discurso citado do enunciador "Lula".

No que tange à inter-relação entre discurso narrativo e discurso citado, observamos que os recursos linguísticos e os discursos mobilizados na construção das apreciações valorativas do discurso do articulista sobre o discurso de Lula reproduzem a retórica do neutro, como se dissesse que "isto não é minha opinião, são os fatos", porque:

- No 1º parágrafo, a preparação do discurso citado é aparentemente imparcial, pois não há ocorrência explícita de modalizadores, adjetivos ou advérbios que manifestariam uma apreciação prévia (positiva ou negativa) do articulista em relação ao discurso de Lula;
- No 2º parágrafo, a citação compreende um parágrafo inteiro, sem marcas de edição, sem comentários ou algo que indicie a presença do ponto de vista do articulista;
- No 3º parágrafo, a avaliação do discurso citado é introduzida sempre pela mesma expressão "Dos fatos, quatro anos depois", deixando entrever que o articulista está mostrando não sua opinião subjetiva sobre a situação política, mas sim somente os fatos que comprovam que o presidente não cumpriu suas promessas feitas no discurso de posse.

No que diz respeito à negociação de vozes, ou seja, como o discurso do articulista negocia com as vozes do discurso citado que são inscritas no fio discursivo do artigo, destacamos a construção de duas estratégias distintas.

Primeiramente, constrói-se a estratégia de afastamento e de não identificação entre a voz do articulista e a de Lula, por meio da citação, em discurso direto, de trechos do discurso de posse, simulando a própria enunciação do sujeito "Lula". Produz-se a impressão de que é o próprio Lula quem está enunciando, sendo que se trata de uma simulação do discurso político feita no e pelo discurso jornalístico.

Posteriormente, constrói-se a estratégia de refutação ao discurso de Lula. Por meio da repetição da expressão "Dos fatos, quatro anos depois: [enunciado]", o artigo de opinião produz o efeito de evidência, assim o que é do âmbito da opinião e do verossímil passa ao domínio do incontestável, pois, como se diz, "contra fatos, não há argumentos". Desse modo, os três enunciados construídos como fatos promovem: no primeiro bloco, o diálogo consensual entre a voz do articulista e a do procurador-geral da República, para refutar a voz de Lula; no segundo bloco, o diálogo controverso entre a voz do jornal e a de Lula, para reafirmar o discurso refutatório; no terceiro bloco, o diálogo consensual entre a voz do articulista e a voz da opinião pública que reverbera dialogicamente o discurso da imprensa, para, enfim, dissuadir o leitor de acreditar no discurso de Lula.

É interessante observar como, no segundo bloco, a citação ao discurso do procurador-geral da República em forma de ilha textual inscreve um discurso de autoridade no mesmo sistema dêitico do discurso do articulista, ou seja, não há fronteiras marcadas entre a enunciação do articulista e a enunciação do procurador-geral da República, o que cria um efeito de diluição dessas duas vozes num mesmo discurso, para construção da estratégia de aproximação e identificação entre discursos.

De modo geral, podemos dizer que esse artigo de opinião projeta no leitor a impressão de que o articulista é imparcial e neutro e que está somente olhando para os fatos e comparando-os com

as promessas do presidente, para concluir que ele não as cumpriu. No entanto, considerando que a finalidade do gênero "artigo de opinião" é construir argumentos que conquistem a adesão do leitor a um certo posicionamento ideológico, é possível afirmar que o artigo, publicado na antevéspera do segundo turno da eleição presidencial, convida o leitor a, no mínimo, não votar em Lula. Publicado em outro contexto sócio-histórico, o artigo poderia ser interpretado apenas como uma crítica aos governantes que não cumprem promessas.

O discurso citado em uma notícia de jornal

O episódio chamado "crise do dossiê" ou "dossiegate" teve como uma das personagens o delegado da Polícia Federal Edmílson Pereira Bruno, que entregou a uma emissora de televisão fotos referentes à apreensão da quantia de um milhão e setecentos mil reais em dinheiro que seria usado por militantes do PT para a compra de um suposto dossiê contra dois candidatos do PSDB. O delegado foi afastado de suas funções, para que se investigasse se ele cometeu crime ou se agiu em interesse público.

Vale frisar que o nosso objetivo não é questionar se o referido delegado cometeu ou não cometeu crime, mas sim como o discurso do jornal FSP produziu sentidos sobre essa polêmica, observando de que maneira as formas do discurso citado participam do mecanismo argumentativo desse discurso jornalístico. Desse modo, passemos à análise do exemplo da notícia intitulada "Justiça arquiva inquérito sobre vazamento de fotos" (Anexo 2), publicada em 28 de outubro de 2006.

Diferentemente do artigo assinado, a notícia não tem a característica explícita de construir uma opinião sobre um determinado assunto, pois ela visa a expor e a narrar um fato de forma objetiva e imparcial, considerando que objetividade e imparcialidade são efeitos de sentido construídos no e pelo discurso, os quais são traços constituintes do discurso jornalístico.

Como a polêmica caracteriza-se pela disputa de sentidos entre posicionamentos ideológicos distintos, o discurso jornalístico,

sob a égide da imparcialidade, configura-se como o espaço agenciador da pluralidade das vozes sociais, para que o leitor possa tirar suas próprias conclusões. No entanto, não é sem razão que certas matérias jornalísticas são acusadas de tendenciosas. Isso pode ser comprovado, por exemplo, observando-se o uso do discurso citado.

Na notícia "Justiça arquiva inquérito sobre vazamento de fotos", há seis ocorrências de discurso citado, as quais simulam a enunciação dos discursos do "Ministério Público Federal de São Paulo" e da "Procuradoria da República". Elaboramos o Quadro 1 para mostrar como o uso do discurso citado nessa notícia faz parecer que são o Ministério Público e a Procuradoria da República que estão enunciando:

Parágrafo	**Enunciado**
Segundo	Para o Ministério Público Federal de São Paulo, [...], não houve crime na atitude do delegado – ao contrário, a divulgação das imagens do dinheiro respeitou o interesse público à informação.
Quinto	Para o Ministério Público Federal, as fotos do dinheiro apreendido somente revelam que o dinheiro existe, o que não constitui fato sigiloso.
Sexto	O Órgão informou ainda que não surgiu nenhuma prova de que o delegado Bruno tenha recebido vantagem indevida pela divulgação das fotos.
Sétimo	A Procuradoria da República argumentou que a conduta padrão da própria Polícia Federal sempre foi a de divulgar amplamente as operações realizadas e as prisões efetuadas, inclusive no caso do dossiê.
Oitavo	O Ministério Público Federal sustentou que a aplicação do sigilo decorre da proteção à intimidade, do interesse público, da segurança da sociedade e do Estado e do interesse social.
Nono	A Procuradoria disse que "qualquer outra limitação ao direito de informação somente pode ocorrer durante estado de sítio".

As duas primeiras ocorrências de discurso citado se dão por meio da modalização em discurso segundo[3], caracterizada por expressões como "Segundo o locutor, [discurso citado]", "Para o locutor, [discurso citado]", "De acordo com o locutor, [discurso citado]",

3 Termo cunhado por Jacqueline Authier-Revuz (1998).

entre outras. Tais expressões servem para dar a aparência de que o enunciador não é o responsável pelo enunciado citado, uma vez que – reiteramos – trata-se da simulação da enunciação de um discurso alheio, e não do próprio discurso do outro em funcionamento.

Ainda do ponto de vista formal, identificamos, nos sétimo, oitavo e nono parágrafos, a ocorrência do discurso indireto. É interessante notar que, no nono parágrafo, o enunciado apresenta toda a estrutura enunciativa do discurso indireto, exceto o emprego de aspas, o que configura um discurso indireto com uma ilha textual.

Podemos notar, também, que as formas de discurso citado dessas seis ocorrências que destacamos, de algum modo, produzem um efeito de aproximação entre a enunciação do discurso narrativo e a enunciação do discurso citado, uma vez que as marcas enunciativas do discurso citado são englobadas pelas do discurso citante, em que a subjetividade deste prevalece sobre a daquele. Isso faz com que o enunciador FSP (por Lilian Christofoletti, da reportagem local) apareça como a única fonte responsável pela enunciação.

Podemos notar que, nessa notícia, o recurso do discurso citado dá voz a discursos que compartilham o mesmo posicionamento do jornal, a saber: "o delegado não cometeu crime". No entanto, a voz que representa o outro lado da polêmica – a de quem acusou o delegado – é apenas mencionada no fio discursivo da notícia em seu terceiro parágrafo: "O inquérito criminal havia sido instaurado pela PF [Polícia Federal], que responsabilizou Bruno pelo crime de violação de sigilo profissional". Trata-se de uma estratégia de apagamento da voz do discurso contrário ao da FSP.

Desse modo, é possível notar que a maneira como o discurso narrativo negocia sua própria subjetividade com os discursos citados revela o posicionamento discursivo do jornal FSP. Assim, podemos afirmar que a notícia, embora não seja um gênero discursivo prototipicamente argumentativo, constrói um discurso que orienta seu leitor à conclusão de que o delegado, além de não cometer crime, foi perseguido pelo comando da Polícia Federal e pelo Ministério da Justiça, pois ele estaria agindo contra a reeleição de Lula.

O discurso citado em uma charge

Em primeiro lugar, a charge é, além de um gênero de humor, um gênero de opinião, uma vez que invariavelmente produz discursos sobre fatos da esfera política, explicitando um posicionamento ideológico perante o fato abordado, e circula na mesma página dos artigos opinativos.

O título da charge, "Os tucanos exorcistas" (Anexo 3) alude a uma série de filmes que reverberam o discurso do exorcismo, em que padres esmeram-se para expulsar o demônio que possuiu o corpo de uma pessoa. Nessa relação dialógica, o discurso da charge reproduz uma paródia da representação destas três entidades: um possuído (objeto da disputa), um possuidor (sujeito que tomou posse indevida do objeto), um exorcista (sujeito que busca recuperar a posse do objeto). Vejamos como isso ocorre.

Assim, considerando o contexto sócio-histórico de produção da charge assinada por Angeli e publicada no jornal FSP, na antevéspera do segundo turno da eleição presidencial, podemos inferir que os exorcistas são homens vestidos com ternos azuis escuros, camisas brancas e gravatas, representando os políticos, no caso, do PSDB. À frente, com uma cruz na mão esquerda e a Bíblia na mão direita, o exorcista principal representa o candidato do PSDB à presidência, Geraldo Alckmin. E, logo atrás, podemos ver a representação do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, enquanto que, ao fundo, há alguns outros correligionários segurando tochas e entoando em coro "*impeachment*, *impeachment*", colaborando na prática do exorcismo. Ocupando o outro lado do quadro, estão representados o possuidor e o objeto possuído. A charge sugere que o presidente Lula (enrolado em um cobertor e amarrado por cordas a uma cama) tomou posse de um lugar (representado pela cama) e não quer sair de lá: por isso o exorcismo.

Quanto ao enunciado atribuído aos exorcistas "*– Saia que este lugar não te pertence!*", podemos compreender, nesse contexto, que essa ocorrência de discurso citado, na forma de discurso direto, também trata de uma simulação do discurso alheio, porém não de

um enunciado concreto produzido outrora e alhures, mas de uma enunciação possível dentro do discurso do PSDB.

Desse modo, a forma do discurso citado que ocorre na charge de Angeli, diferentemente do artigo assinado e da notícia, não inscreve no fio discursivo uma voz de apoio que sustenta o seu ponto de vista ou uma voz contrária que seria refutada imediatamente, mas, ao contrário, o discurso alheio é alvo do humor do chargista. Trata-se de outro tipo de estratégia de polemização com o discurso do outro, que igualmente constrói a adesão do leitor ao seguinte posicionamento sobre a sucessão presidencial e a disputa pelo poder: o PSDB está demonizando Lula, porque acredita que sua eleição e sua reeleição foram financiadas com dinheiro de caixa dois, o que torna o presidente passível de *impeachment*.

O discurso citado em coleções didáticas aprovadas pelo PNLD/2008[4]

Em primeiro lugar, é preciso ressalvar que o nosso intuito aqui não é examinar nem avaliar os livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD 2008, mas apenas comentar a proposta de estudo do discurso citado que é apresentada por algumas coleções.

Assim, das vinte e quatro coleções aprovadas pelos pareceristas indicados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), apenas três coleções didáticas serão tomadas como amostra para este nosso trabalho:

---

4 O Plano Nacional do Livro Didático é um programa voltado para a distribuição de livros didáticos a alunos da rede pública de ensino. O PNLD é mantido pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com recursos financeiros do Orçamento Geral da União.

1. *Português: Ideias & Linguagens,* Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro;
2. *Olhe a língua!*, de Ana Luiza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso;
3. *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Selecionamos essas três coleções para compor nossa amostragem, porque são obras publicadas por três grandes editoras – Saraiva, FTD e Atual, respectivamente – e têm grande aceitação entre os professores do ensino fundamental; logo, esses livros serão distribuídos aos alunos de todo o País, constituindo-se, muitas vezes, na única ferramenta de trabalho do professor em sala de aula.

Português: Ideias & Linguagens (DELMANTO e CASTRO)

A coleção aborda o discurso citado apenas no volume da sétima série, em sua unidade 3, seção "produção de texto". Isso já indicia dois problemas: a coleção deixa de lado a sequenciação desse conteúdo e, ao tratá-lo apenas como recurso de escrita, não o explora na prática de leitura.

A obra contempla a leitura de dois textos narrativos, no entanto não explora o discurso citado na construção de sentido desses textos, que são empregados para exemplificar o aspecto formal do discurso citado, introduzindo o aluno no estudo desse recurso linguístico e discursivo de um modo muito mecanizado, sem que sua curiosidade seja provocada.

Os exercícios propostos reiteram a despreocupação da obra com o papel do discurso citado na construção do texto, pois sugere ao aluno que ele identifique a forma de discurso citado nas sentenças arroladas e as reescreva, passando-as do discurso direto para o discurso indireto e vice-versa.

Em suma, podemos dizer que essa coleção – ao menos no que diz respeito à abordagem do discurso citado – produz um material didático que se limita a meros exercícios de reescrita frasal,

deixando de explorar qualquer papel que o discurso citado possa desempenhar na construção do sentido do texto. Enfim, o que fica para o aluno é a mecanização de um recurso que poderia ser entendido em sua dimensão discursiva.

Olhe a linguagens! (GARCIA e AMOROSO)

Assim como a coleção anteriormente comentada, *Olhe a língua!* dedica atenção ao discurso citado em apenas um momento da obra: na unidade 4 do volume da sétima série. Preocupa-se em apontar as principais características formais do discurso direto e do discurso indireto: verbos de dizer, sinais de pontuação, pronomes, advérbios, entre outros. Como atividade, propõe a leitura de um trecho de *Os prisioneiros*, um conto de Rubem Fonseca, e um trecho de *No país do futebol*, uma crônica de Carlos Eduardo Novaes. Desconsiderando o prejuízo de que tais textos não são apresentados na íntegra, não há aí nenhuma sugestão de abordagem do mesmo, pois servem apenas de pretexto para os já conhecidos exercícios de reescrita frasal, tais como "passem o trecho a seguir para o discurso indireto".

Não podemos deixar de reconhecer que esses exercícios contribuem de alguma forma para o desenvolvimento da competência linguística do aluno; no entanto, nossa crítica dirige-se à limitação do alcance desse tipo de atividade tão recorrente, que não colabora com a ampliação da competência discursiva do aluno.

Português: linguagens (CEREJA e MAGALHÃES)

Diferentemente das duas obras já comentadas, *Português: Linguagens* propõe o estudo do discurso citado em quatro momentos da coleção: dois no volume da sétima série e outros dois no da oitava série.

No primeiro momento, não aborda as formas do discurso citado (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livro, etc.), pois se preocupa em construir a noção de discurso citado. Sugere uma atividade de leitura orientada por perguntas que levem o aluno a refletir sobre a construção do sentido de um anúncio publicitário, em

que tal discurso é fundamental para sua compreensão. Menciona a importância do contexto na construção do texto e toca na questão do discurso, e aborda o discurso citado em linguagens não verbais. Propõe também exercícios de reescrita frasal, tomando como base uma anedota; porém, tais atividades são conduzidas de modo a questionar o aluno sobre a função do discurso direto e do discurso indireto na construção do texto.

No segundo momento, a obra concentra-se nos aspectos gramaticais que envolvem a questão do discurso citado, mostrando como o tempo verbal, o pronome e o advérbio se comportam no discurso direto e no discurso indireto. Em seguida, apresenta exercícios de identificação de formas do discurso citado e de reescrita frasal, mas faz isso de maneira menos mecanizada, porque se preocupa em associá-los ao gênero discursivo e ao sentido do texto tomado para estudo.

No terceiro momento, a coleção propõe o estudo do discurso citado em gêneros jornalísticos. Oferece, como prática de leitura, uma notícia sobre o roubo de um quadro de Portinari publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo*. As questões que orientam a leitura preocupam-se em mostrar ao aluno que aquele insere na notícia outras vozes que não somente a do narrador – que é o jornalista – e que tais vozes correspondem à opinião das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, no fato noticiado. É importante notar que esses exercícios também se interessam pelo discurso narrativo, mostrando ao aluno que a notícia expressa a opinião do jornal, sim, e que ela não é tão imparcial e objetiva quanto pretende ser.

No entanto, vale ressaltar que os autores desvelam essa retórica do neutro observando apenas as apreciações dispostas no discurso narrativo. E, como mostramos em nossas análises, mesmo os textos cujas expressões apreciativas estão escondidas, podem igualmente ter o seu posicionamento ideológico depreendido: basta que observemos a negociação que o discurso narrativo faz com o discurso citado, para construir o seu próprio discurso.

No quarto momento, a coleção trata do discurso indireto livre. Volta a abordar os textos narrativos ficcionais e conduz a interpretação

do texto com base nesse recurso, fazendo com que o aluno atente para as diferentes vozes que permeiam a construção do discurso e como tais vozes são distintamente manifestadas na superfície textual.

De um modo geral, *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, é, dentre as três coleções comentadas neste trabalho, a obra que mais tende a ampliar a competência discursiva do aluno. Entretanto, dentre todos os seus predicados, é preciso dizer que o tratamento que essa coleção dispensa ao discurso citado poderia ser mais amplo se contemplasse também a sua dimensão argumentativa, conforme mostramos em nossas análises. A coleção mostra, por exemplo, que o jornal emite, sim, sua opinião, todavia deixa de enfatizar para que lado essa opinião pende. Não se trata de induzir o estudante a aceitar ou recusar certos posicionamentos ideológicos, pois estamos diante de um processo de formação de opinião de um cidadão, mas sim de fazer com que o estudante reconheça tais posicionamentos manifestados nos e pelos textos.

Considerações finais

Ao analisar os três textos publicados pelo jornal FSP antes da eleição presidencial de 2006, tentamos mostrar as múltiplas possibilidades de funcionamento do mecanismo do discurso citado na construção da argumentação em diferentes gêneros discursivos, sobretudo os efeitos de sentido produzidos no processo de negociação do sujeito do discurso jornalístico com sua alteridade.

Esperamos que, neste exercício de análise, tenhamos conseguido ilustrar o leque de opções que o estudo das formas do discurso citado pode oferecer aos professores de língua portuguesa em suas práticas de ensino.

Ademais, podemos promover a protagonização estudantil e tornar a atividade de linguagem mais significativa para o aprendizado do estudante. O professor pode orientar seu aluno a levantar um fato ocorrido no ambiente escolar e a ouvir todos os lados envolvidos

nesse fato. Assim, ao recolher depoimentos e dialogar com pessoas dos mais diversos segmentos escolares, o estudante insere-se também em práticas de produção de textos orais.

Pensando, portanto, numa sequenciação de conteúdos, nossa sugestão é que a etapa seguinte desse trabalho pedagógico consistiria na prática de produção textual a partir do material construído oralmente pelo estudante. A produção textual estaria articulada à prática de análise da língua, na qual seriam estudadas as formas do discurso citado, de modo que o estudante possa se assumir como autor do texto jornalístico, negociando sua voz com as vozes que irão compor seu texto, buscando efeitos de sentido de objetividade, tentando ser imparcial, ainda que se construindo na ilusão da centralidade do sujeito. Assim, o jornal poderia ser o produto final do trabalho e circular no mural da escola, no papel, na internet.

Para concluir, pensemos num outro momento da escolarização. O estudante dos anos finais do ensino fundamental entra em contato intenso com os chamados textos dissertativo-argumentativos. Em nossa proposta, o professor tem a oportunidade de integrar esses estudantes no projeto do jornal e trabalhar com o artigo de opinião. Os estudantes podem opinar sobre as notícias que os seus colegas de outros anos produziram. De um ponto de vista mais amplo, tal atividade favorece a coesão do projeto e a integração das turmas da escola.

Para nós, essas são algumas possibilidades de trabalhar com o discurso citado na escola, considerando não apenas o seu aspecto morfossintático, mas sobretudo o discursivo e o argumentativo.

Quanto às coleções didáticas comentadas neste trabalho, pudemos ver que somente *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, considera o discurso citado em sua dimensão discursiva. Os seus exercícios de reescrita frasal são atividades de análise linguística que se associam às práticas de linguagem sugeridas no livro. Para nós, a única carência diz respeito à dimensão argumentativa do discurso citado, no sentido de que o discurso alheio está na constituição da identidade discursiva e também na construção dos efeitos de adesão do leitor a certos posicionamentos ideológicos.

Gostaríamos de concluir este trabalho, apresentando algumas sugestões de prática de ensino de linguagem que considere o discurso citado em suas dimensões argumentativa e discursiva.

Em linhas gerais, podemos dizer que o professor, já nos anos iniciais do Ensino Básico, tem trabalhado a diferença entre a voz do narrador e as vozes das personagens no interior da trama narrativa. No final das séries iniciais e no início das séries finais do ensino fundamental, temos conhecimento de que o professor vem expondo os estudantes aos gêneros do discurso jornalístico, dentre outros. Entendemos que essa é uma oportunidade de o professor, ao trabalhar com o gênero "notícia", desenvolver uma prática de ensino que possibilite ao estudante a assunção da autoria de seus textos, permitindo que ele assuma o lugar do repórter jornalístico. Trata-se de o estudante experimentar uma prática de escrita em que ele enuncia a partir de um lugar social, ainda que seja uma prática de linguagem em situação comunicativa didatizada, porque não é uma prática de linguagem concretamente enunciada na esfera de atividade jornalística.

Anexo 1 – Não vale o que está escrito, Clóvis Rossi[5]

SÃO PAULO - Do discurso de posse de Luiz Inácio Lula da Silva, dia 1º de janeiro de 2003: "O combate à corrupção e a defesa da ética no trato da coisa pública serão objetivos centrais e permanentes do meu governo. É preciso enfrentar com determinação e derrotar a verdadeira cultura da impunidade que prevalece em certos setores da vida brasileira".

Dos fatos, quatro anos depois: o procurador-geral da República denuncia como "organização criminosa" e "quadrilha" um

5 crossi@uol.com.br

Fonte: Folha de S.Paulo, em 27 de outubro de 2006.

punhado de pessoas do governo Lula, de seu partido e de sua base de sustentação parlamentar.

Do discurso de posse de Lula, dia 1º de janeiro de 2003: "Crimes hediondos, massacres e linchamentos crisparam o país e fizeram do cotidiano, sobretudo nas grandes cidades, uma experiência próxima da guerra de todos contra todos. Por isso, inicio este mandato com a firme decisão de colocar o governo federal, em parceria com os Estados, a serviço de uma política de segurança pública muito mais vigorosa e eficiente. (...) Se conseguirmos voltar a andar em paz em nossas ruas e praças, daremos um extraordinário impulso ao projeto nacional de construir, neste rincão da América, um bastião mundial da tolerância, do pluralismo democrático e do convívio respeitoso com a diferença". Dos fatos, quatro anos depois: você anda em paz nas ruas e praças "deste rincão da América"? Do mesmo discurso, ainda: "A grande prioridade da política externa durante o meu governo será a construção de uma América do Sul politicamente estável, próspera e unida".

Dos fatos, quatro anos depois: caíram presidentes em penca, a prosperidade escapa à América do Sul e o conflito pelo gás com a Bolívia não parece ser propriamente demonstração de unidade, para não mencionar outras guerrinhas na vizinhança.

Anexo 2 – Justiça arquivo inquérito sobre vazamento de fotos

São Paulo, sábado, 28 de outubro de 2006 FOLHA DE S.PAULO brasil

Texto Anterior | Próximo Texto | Índice

ELEIÇÕES 2006 / CRISE DO DOSSIÊ

Justiça arquiva inquérito sobre vazamento de fotos

Procuradoria diz que delegado não violou sigilo, mas agiu em interesse público

Justiça acolheu argumento do Ministério Público, que considerou ainda não haver indício de que Bruno tenha ganho vantagem indevida

LILIAN CHRISTOFOLETTI
DA REPORTAGEM LOCAL

A Justiça mandou arquivar o inquérito que apurava a responsabilidade do delegado Edmilson Bruno pelo vazamento de fotos do dinheiro apreendido pela Polícia Federal no escândalo do dossiê -negociação articulada por petistas para a compra de documentos contra candidatos tucanos.
Para o Ministério Público Federal de São Paulo, que defendeu o arquivamento do inquérito, não houve crime na atitude do delegado ao contrário, a divulgação das imagens do dinheiro respeitou o interesse público à informação. A Justiça acolheu o entendimento da Procuradoria.
O inquérito criminal havia sido instaurado pela PF, que responsabilizou Bruno pelo crime de violação de sigilo profis-

sional. O comando da polícia e o Ministério da Justiça haviam proibido a divulgação das fotos para não prejudicar a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) à reeleição. Bruno vazou um CD com fotos do R$ 1,7 milhão apreendido dois dias antes do primeiro turno eleitoral.
Para o Ministério Público Federal, as fotos do dinheiro apreendido somenterevelamqueodinheiroexiste,oquenãoconstituifatosigiloso.
O órgão informou ainda que não surgiu nenhuma prova de que o delegado Bruno tenha recebido vantagem indevida pela divulgação das fotos

Transparência.

Ao defender o fim da investigação aberta contra o delegado Bruno, a Procuradoria da República argumentou que a conduta padrão da própria Polícia Federal sempre foi a de divulgar amplamente as operações realizadas e as prisões efetuadas, inclusive no caso do dossiê.
O Ministério Público Federal sustentou que a aplicação do sigilo decorre da proteção à intimidade, do interesse público, da segurança da sociedade e do Estado e do interesse social.
Após afirmar que a divulgação das fotos não fere nenhuma das alternativas acima, a Procuradoria disse que “qualquer outra limitação ao direito de informação somente pode ocorrer durante estado de sítio”.
O Ministério Público Federal investiga ainda se o comando da Polícia Federal agiu para abafar a investigação do caso do dossiê.

Fonte: Folha de S.Paulo, 28 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2810200627.htm>. Acesso em: 25. fev. 2016

Anexo 3 – Os tucanos exorcistas, Angeli

Fonte: Folha de S. Paulo.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: n.19, p.25-42, jul./dez.1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Ed. Hucitec; Annablume, 2002 [1929].

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: ______ (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002 [1984]. p. 59-79.

Fontes

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português**: Ideias & Linguagens, 7ª série. 12. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2005.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; AMOROSO, Maria Betânia. **Olhe a língua!**: Língua Portuguesa, 7ª série. São Paulo: FTD, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 7ª série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 8ª série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006a.

4

A ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO SEMINÁRIO COMO OBJETO DE ENSINO

Cíntia Rodrigues Araújo Coelho[1]
Valdinar Custódio Filho[2]
Wilson Júnior de Araújo Carvalho[3]
Universidade Estadual do Ceará

Introdução

Este estudo tem como objetivo discutir o trabalho com a oralidade na escola e as implicações para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos a partir da prática de ensino dos gêneros orais. O interesse pelo tema surgiu ao observarmos que os gêneros orais presentes nos manuais de ensino são tratados de forma superficial, trazendo pouca contribuição para o aprimoramento das práticas orais na escola. Concentramos nossas reflexões no estudo do gêneros seminário como prática social discursiva

---

1 Aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Capes. E-mail: <profcintia8@gmail.com>.

2 Professor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: <valdinarcustodio@gmail.com>.

3 Professor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <wiljrac@gmail.com>.

inserida nos manuais didáticos de ensino fundamental. Optamos por esse gênero como objeto de estudo por compreendermos que a exposição oral é um evento comunicativo presente nas mais variadas esferas sociais; portanto, é papel da escola capacitar os alunos para produzi-lo, refletindo sobre suas especificidades a partir da mediação do professor.

Nosso estudo está dividido em três seções. Iniciamos explicitando alguns conceitos sobre o trabalho com a oralidade na escola, além de refletir sobre as especificidades do gêneros seminário sob a perspectiva dos teóricos da Escola de Genebra (SCHNEUWLY et al., 2010). Na sequência, analisamos três propostas de produção de um seminário em duas séries distintas do ensino fundamental, reformulando uma das propostas à luz do sociointeracionismo. Concluímos refletindo sobre a relevância do trabalho sistemático com a oralidade nas aulas de língua portuguesa a partir da visão do gênero seminário como técnica de ensino socializado e objeto de ensino-aprendizagem.

Reflexões acerca dos gêneros: uma perspectiva sociointeracionista

Há um consenso entre os documentos oficiais de ensino e as teorias linguísticas voltadas para o ensino de que o desenvolvimento da oralidade é parte importante da formação global do educando. Concordamos com essa ideia, pois compreendemos que a oralidade deve ser aprimorada na escola, considerando que o aluno passará por diferentes situações sociais nas quais serão exigidos domínio e adequação dos gêneros orais às situações comunicativas. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* preconizam a importância do trabalho com a oralidade concebendo-a como instrumento para o exercício da cidadania dentro e fora da escola:

> Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola

> – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas (BRASIL, 1997, p. 25).

Entretanto, podemos observar que há uma grande distância entre a teoria e a prática, como afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2010, p. 125):

> Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente durante atividades diversas e pouco controladas. O ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado.

Durante nossa experiência como docentes na educação básica, temos observado que, apesar de reconhecerem a importância do desenvolvimento da oralidade, muitos professores desconhecem as especificidades dos gêneros orais e frequentemente associam a dificuldade dos alunos em produzir textos eficientes à incapacidade ou desinteresse dos educandos. Essa perspectiva demonstra que a oralidade é o eixo da linguagem menos prestigiado no currículo escolar desse segmento educacional, contrariando as orientações dos documentos oficiais de ensino.

Em sua maioria, os manuais didáticos corroboram o descaso com a oralidade tratando os gêneros orais de forma superficial, sem sistematizar os elementos constitutivos dessa modalidade de comunicação. O trabalho com a oralidade na escola é de fato muito limitado, como constata Goulart (2005, p. 19):

> Esse espaço era limitado a atividades como leituras em voz alta e discussões informais sobre temas relacionados aos conteúdos das diversas disciplinas. Não havia o objetivo de propiciar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos, pois o essencial era verificar o domínio do conteúdo escolar apresentado.

Muitos são os gêneros orais passíveis de realização na escola, tanto na esfera literária quanto na não literária. Entretanto, o gênero seminário parece ser didático por excelência, pois é um instrumento de socialização do conhecimento. Adotamos a definição de exposição oral proposta por Dolz et al. (2010, p. 185), que a concebem como "um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa". O gênero seminário deve, portanto, ser reconhecido como instrumento destinado ao ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, necessitando ser abordado de forma sistemática e como objeto de estudo a ser apreendido pelos educandos.

Bernardes e Gonçalves (2010) também defendem a utilização do seminário como técnica de ensino socializado na qual a prática pedagógica não fica restrita à facilitação da aprendizagem, mas promove também um ensino crítico e criativo. Além disso, concebemos o seminário como um gênero multididático, pois permite ao aluno-expositor desenvolver uma série de atividades de linguagem, como leitura para pesquisa, elaboração de textos escritos (necessários à organização da apresentação oral) e organização de sequências argumentativas e expositivas. A prática do seminário pode, também, promover o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, considerando-se que se trata de um gênero passível de ocorrer nas aulas de qualquer disciplina. Logo, torna-se clara a importância de uma abordagem sistemática do gênero seminário, concebendo-se tal gênero como objeto de estudo com características próprias a

serem apreendidas por seus usuários e como instrumento de um discurso planejado e com objetivos específicos a serem alcançados. Nessa perspectiva, Dolz et al. (2010) apontam três dimensões ensináveis da exposição oral, que consideramos essenciais no trabalho com o gênero seminário na escola:

a) a situação de comunicação: o aluno deve estar consciente de seu papel de expositor-especialista que se dirige a um público específico (no caso, outros alunos) para transmitir um conteúdo. Nessa situação de comunicação, o aluno-expositor deverá dominar não só o conteúdo a ser explicitado, mas também as estratégias discursivas que garantirão o aprendizado do seu auditório;

b) a organização interna da exposição: a fase de preparação da exposição oral capacita o aluno para planejar um texto relativamente longo, visto que será necessária a organização das informações disponíveis para garantir a coerência da exposição. Essa é uma fase imprescindível para garantir a progressão temática e evitar que o seminário se transforme em uma sequência de informações desconexas;

c) as características linguísticas: a didática envolvendo um gênero expositivo deve fornecer ao aluno subsídios para que este possa compreender as sinalizações textuais específicas desse tipo de discurso. O aluno deve ser capaz de elencar as diferentes ações linguísticas disponíveis de acordo com a necessidade no momento da enunciação – articular enunciados, marcar temporalmente sua fala, reformular, exemplificar e sintetizar seu texto.

Essas dimensões podem ser trabalhadas nas diferentes etapas de planejamento e execução de um seminário, levando o educando a refletir sobre as etapas da elaboração de um gênero secundário[4]. Na proposta de atividade reelaborada, explicitamos como é possível

4 Segundo Bakhtin (1992), os gêneros secundários são aqueles que aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente (mas não exclusivamente) escritas. Não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação informal, e sua forma revela, frequentemente, uma construção mais elaborada.

abordar esse gênero de forma sistemática, conferindo-lhe o verdadeiro caráter de instrumento e objeto de ensino que pode contribuir para uma prática pedagógica interativa e produtiva.

Didatização do gênero seminário: análise e reformulação

Como planejar atividades que privilegiem o trabalho com gêneros orais de forma verdadeiramente pedagógica? Os livros didáticos têm abordado essa competência de maneira adequada? As concepções de oralidade que subjazem aos manuais são suficientes para garantir um ensino adequado? Ao buscar respostas para esses questionamentos, procedemos à análise de três propostas de produção do gênero seminário no ensino fundamental.

As propostas foram retiradas de três manuais pertencentes a duas coleções distintas do conjunto PNLD[5] 2014 e utilizadas em escolas públicas do município de Fortaleza. As atividades aqui expostas destinam-se aos 7º e 8º anos do ensino fundamental, mas, para determinar a escolha destas, analisamos as propostas de produção do gêneros seminário em todos os livros das duas coleções. Observamos como o gênero seminário era conceituado, se os temas propostos estavam compatíveis com o caráter pedagógico do gênero e avaliamos se a atividade contemplava as dimensões ensináveis propostas por Dolz et al. (2010), considerando que uma das coleções trazia em sua referência bibliográfica o trabalho desses autores referente aos gêneros orais.

Explicitamos, nas próximas subseções, as análises das atividades selecionadas.

5 Programa Nacional do Livro Didático.

Atividade 1

Essa atividade faz parte da coleção *Vontade de saber Português*, elaborada por Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, editada pela FTD e destinada ao 7º ano do ensino fundamental. A atividade é parte integrante do capítulo 2, que traz como temática a exploração do trabalho infantil.

QUADRO 1 – Atividade de produção oral

Produção oral

Seminário

A exploração do trabalho infantil é um assunto complexo, que permite muitas abordagens e discussões. Por isso, esse é um tema que pode ser mais bem estudado por meio de um seminário (uma apresentação em grupo, na qual são expostas, oralmente, informações obtidas por meio de pesquisas).

1. **Observe o gráfico a seguir e conheça outras informações sobre o trabalho infantil.**

a) O gráfico acima é chamado de **gráfico de setor.** Esse gráfico é usado para representar dados obtidos por meio de pesquisas estatísticas. Que informações estão representadas nesse gráfico?

b) Em qual tipo de atividade há mais crianças e adolescentes trabalhando? Qual é a porcentagem?

c) Em sua opinião, por que a concentração de trabalho infantil é maior nessa atividade?

d) Quais atividades apresentam menor exploração do trabalho infantil? Qual é a porcentagem?

Fonte: ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. *Vontade de saber Português* 7º ano. São Paulo: FTD, 2012, p.135.

A seguir os autores apresentam um conjunto de atividades que visa comparar as informações com outro texto lido, propiciando assim material para uso no seminário sugerido.

QUADRO 2 – Atividade de produção oral

2. Em qual das atividades apresentadas nesse gráfico se enquadra o trabalho infantil denunciado na leitura 2? Agora você e seus colegas vão pesquisar mais sobre o trabalho infantil nas atividades destacadas no gráfico para posteriormente fazer uma exposição oral para a turma. Siga as orientações. O seminário deverá ser feito em grupos de três alunos. Juntos, escolhem uma das atividades em que há a exploração do trabalho infantil, expostas no gráfico. Depois pesquisem sobre os tipos de trabalho que podem se enquadrar na atividade escolhida. Definam um tipo de trabalho infantil específico, de acordo com a atividade selecionada. Dividam a função de cada integrante do grupo, por exemplo, quem vai: conceituar o problema e listar as principais regiões em que ele ocorre; mostrar as condições de trabalho das pessoas nessa atividade; apresentar soluções para o problema. Discutam as informações que encontrarem para que todos possam saber o que o colega vai expor.

Fonte: ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. *Vontade de saber Portuguê*s 7º ano. São Paulo: FTD, 2012, p.135.

Após uma breve orientação relativa às funções que poderão ser assumidas durante a preparação e realização do seminário, são apresentados os passos que deverão ser seguidos pelos grupos de alunos.

QUADRO 3 – Atividade de produção oral

Quando o relacionamento é sério (75%), o (a) parceiro (a) é chamado (a) de:	Quando não existe compromisso formal (15%), mas há envolvimento emocional, chama-se o (a) companheiro (a) de :	Quando não há nenhum vínculo (10%) emocional, os jovens resumem assim seus relacionamentos:
namorado (a)	ficante	tô pegando
namorido (apenas no caso dos meninos)	rolinho	tô ficando
namorante	affaire	tô beijando
caso sério		
vip		
radiopatrulha (no caso dos ciumentos)		

Fonte: ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. *Vontade de saber Português* 7º ano. São Paulo: FTD, 2012, p.136.

Observamos que as autoras conceituam o gênero elencando uma de suas principais características: exposição oral de informações obtidas por meio de pesquisa. Entretanto, não há nenhuma abordagem quanto ao público-alvo ou à situação comunicativa. Compreendemos que, apesar de a atividade pressupor como situação comunicativa a interação entre alunos e professores no ambiente de sala de aula, seria importante que oferecesse alguma orientação sobre o público e a situação comunicativa. A utilização de um gráfico para contextualizar o tema é relevante, apesar de alguns questionamentos referentes a ele, que não discutiremos aqui por não fazer parte do objetivo de nossa análise.

Consideramos a proposta de produção do seminário pouco produtiva, já que as autoras não sistematizam adequadamente o gênero, embora destaquem informações importantes para a realização da exposição, como: organização dos dados pesquisados e elaboração de um roteiro de apresentação. Para Dolz e Schneuwly (2010), essa é uma parte essencial do trabalho de produção do texto que será apresentado, que garante a progressão temática. Há, também,

a conscientização sobre o papel do aluno como expositor-especialista, pois a atividade sugere um momento de interação entre este e o auditório. Apesar disso, observamos que a atividade se baseia em propor um tema que sirva de mote para uma apresentação oral sem nenhuma preocupação com a apropriação da constituição de um gênero secundário. Não há nenhum tipo de informação quanto às características linguísticas do gênero ou às estratégias discursivas que garantirão a produção de um texto voltado para a construção de conhecimento.

Atividade 2

Essa atividade também faz parte da coleção *Vontade de saber Português* elaborada pelas autoras já citadas, mas agora destinada ao 8º ano do ensino fundamental. A atividade é parte integrante do capítulo 2, que tem como temática a adolescência.

A atividade cita, no tópico *Produção oral*, os gêneros enquete e seminário. Cita as características da enquete, mas, ao propor a atividade oral, não menciona mais a palavra *seminário*, e sim apenas *apresentação oral*, o que reforça o tratamento inadequado do gênero em questão, pois não considera sua dimensão comunicativa e sua finalidade. Também consideramos inadequadas as questões discursivas sobre a enquete, e estas estão reformuladas adiante.

QUADRO 4 – Atividade de produção oral

Produção oral
Enquete e seminário

É comum, em algumas reportagens e notícias, a presença de gráficos ou infográficos, que representam dados coletados em pesquisas sobre assuntos específicos e de interesse público. Essas pesquisas são denominadas **enquetes** ou **pesquisas de opinião.**

A seguir, observe os dados obtidos a partir de uma pesquisa sobre relacionamento amoroso, feita com adolescentes de 13 a 19 anos.

Quando o relacionamento é sério (75%), o (a) parceiro (a) é chamado (a) de:	**Quando não existe compromisso formal (15%), mas há envolvimento emocional, chama-se o (a) companheiro (a) de :**	**Quando não há nenhum vínculo (10%) emocional, os jovens resumem assim seus relacionamentos:**
namorado (a)	ficante	tô pegando
namorido (apenas no caso dos meninos)	rolinho	tô ficando
namorante	affaire	tô beijando
caso sério		
vip		
radiopatrulha (no caso dos ciumentos)		

1) Em sua opinião, por que muitas vezes as reportagens apresentam enquetes?

2) Quais dados estatísticos foram obtidos por meio da pesquisa de opinião?

3) Para você, a enquete contribuiria para formular argumentos para um artigo de opinião? Por quê?

4) Apesar de não apresentar porcentagem, é possível identificar o que foi mais votado em cada uma dessas pesquisas? Quais?

Agora você e seus colegas farão uma enquete com outros colegas da escola. O objetivo é fazer um levantamento das opiniões dos alunos sobre um determinado assunto. Após organizar as informações, vocês deverão divulgá-las, por meio de uma apresentação oral, para seus colegas de sala.

- Primeiro, o professor deverá dividir a turma em grupos de três pessoas.
- Logo após, definam o assunto da enquete. Veja algumas sugestões de enquetes.

a) Você acha que os adolescentes preferem ficar ou namorar?
b) Você acha que o fim do namoro pode prejudicar a amizade?
c) Em sua opinião, o excesso de ciúme prejudica o namoro?
d) Você se considera uma pessoa ciumenta?

Fonte: ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. *Vontade de saber Português* 8º ano. São Paulo: FTD, 2012, p. 40.

As autoras iniciam a proposta explorando as características da enquete ou pesquisa de opinião para posteriormente utilizar o seminário como meio para divulgação dos resultados de uma enquete. Novamente, não há sistematização do gênero seminário, que, neste caso, resume-se a uma simples apresentação oral apenas com o objetivo de expor os resultados da enquete feita pelos alunos.

A seguir, no quadro 5, são descritas as etapas para a concretização de uma atividade oral em sala de aula, também incluindo "dicas para que a atividade seja bem-sucedida".

QUADRO 5 – Atividade de produção oral

- Além dessas, é possível criar outras enquetes. Com os colegas, procurem pensar em questões polêmicas cujas respostas possam ser "sim" ou "não". Se necessário, peçam ajuda ao professor.
- Escolhida a enquete, delimitem a quantidade de pessoas para aplicar a pesquisa.
- Definam a faixa etária ou o ano escolar do público para o qual a enquete será destinada.
- Com o professor, determinem um horário para realizar a pesquisa, que poderá ser feita durante o intervalo das aulas.
- Todos os integrantes do grupo deverão participar da enquete.
- Antes de realizar a atividade e abordar as pessoas, pergunte se elas se dispõem a participar da enquete.
- Anote todas as respostas em uma folha.
- Ao final da pesquisa, reúnam os dados levantados e montem um gráfico de setor cujos dados deverão ser apresentados oralmente à turma.

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Depois de realizarem a pesquisa e colocarem os dados em forma de gráfico de setor, planejem a apresentação oral dessas informações.
- Para isso, vocês poderão utilizar diferentes recursos, como: lousas, transparências, slides e cartazes.
- Inicialmente, o grupo deverá justificar, na apresentação, a escolha do tema da enquete e especificar o público (faixa etária ou ano escolar) ao qual foi direcionada e quantas pessoas responderam à enquete.

(Continua)

(Conclusão)

- A próxima etapa consiste na apresentação dos resultados do gráfico.
- Elaborem um roteiro, delimitando o que cada integrante do grupo vai falar, para que, durante a apresentação, vocês possam dar sequência à fala do colega, evitando, dessa forma, o esquecimento ou a repetição de informações.
- Façam um resumo em tópicos para entregar aos colegas. Assim, eles poderão fazer anotações e ter o registro das informações obtidas pela enquete.
- No momento da apresentação, falem pausadamente e empreguem um tom de voz adequado para que todos possam compreender o que está sendo exposto.
- Ao final da apresentação, abram espaço para que os colegas tirem suas dúvidas sobre o assunto abordado e possam discutir os resultados da enquete.

Fonte: ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. *Vontade de saber Português* 8º ano. São Paulo: FTD, 2012, p. 41.

As orientações para a apresentação oral são expostas como dicas e não há determinação do propósito comunicativo. O caráter didático do gênero seminário é negligenciado se considerarmos que os temas escolhidos para a enquete não demandam nenhum tipo de aprendizagem. A inadequação da atividade suscitou a necessidade de reelaboração a partir dos pressupostos teóricos aqui apresentados. Apresentamos nossa sugestão de reelaboração a seguir.

Atividade reformulada

Para a reformulação da atividade, sugerimos manter o diálogo com o gênero enquete. Entretanto, reelaboramos as questões discursivas sobre a enquete apresentada a fim de explorá-la de forma mais produtiva. Apresentamos, a seguir, a enquete e as questões discursivas que sugerimos acrescentar.

Atividade reformulada

Para a reformulação da atividade, sugerimos manter o diálogo com o gênero enquete. Entretanto, reelaboramos as questões discursivas sobre a enquete apresentada a fim de explorá-la de forma mais produtiva. Apresentamos, a seguir, a enquete e as questões discursivas que sugerimos acrescentar.

QUADRO 6 – Enquete

Quando o relacionamento é sério (75%), o (a) parceiro (a) é chamado (a) de:	**Quando não existe compromisso formal (15%), mas há envolvimento emocional, chama-se o(a) companheiro(a) de :**	**Quando não há nenhum vínculo (10%) emocional, os jovens resumem assim seus relacionamentos:**
namorado (a)	ficante	tô pegando
namorido (apenas no caso dos meninos)	rolinho	tô ficando
namorante	affaire	tô beijando
caso sério		
vip		
radiopatrulha (no caso dos ciumentos)		

Fonte: ANNA PAULA BUCHALLA. A juventude em rede. Veja. São Paulo: Abril, nº 2100. 18 de fevereiro de 2009, p. 88.

A partir dos dados fornecidos pela enquete, sugerimos a seguinte reformulação da atividade:

QUADRO 7 – Perguntas sugeridas sobre a enquete

1. Observe a fonte de onde a enquete foi retirada. Há relação entre o título da reportagem e os dados apresentados? Justifique.
2. Quais dados estatísticos foram obtidos por meio da enquete?
3. Em sua opinião, uma enquete contribui para formular argumentos sobre o assunto apresentado? Por quê?
4. Qual o objetivo da inclusão de dados de pesquisa em um texto informativo?

Entre a análise da enquete e as orientações para a exposição oral, percebemos a necessidade de inserir um texto explicativo

sobre o tipo e o gênero discursivos presentes na proposta de produção textual.

QUADRO 8 – Reelaboração da atividade: conceituação de texto expositivo

Textos Expositivos
Alguns textos que circulam na sociedade são produzidos com o objetivo de transmitir diferentes formas de saberes, contribuindo para a construção do conhecimento.
Você sabia?
O seminário é um dos gêneros textuais orais que tem como objetivo expor e debater informações que possam gerar a construção de conhecimento por meio da interação entre expositor e ouvinte. O seminário é constituido por duas etapas principais: o planejamento do texto e a exposição do texto.

Reformulamos, também, as orientações para a realização do seminário, pois, como já dissemos, a atividade trata o seminário como uma simples apresentação oral, apenas sintetizando as informações básicas necessárias a qualquer apresentação oral, sem explorar os aspectos constitutivos desse gênero particular.

Organizamos as orientações em três blocos: a pesquisa que norteará o trabalho; o momento de preparação da exposição com a organização interna do texto; e o momento da realização da exposição considerando os aspectos linguísticos e discursivos necessários à transmissão eficaz das informações. Esses três blocos são destacados nos quadros 9 a 11.

QUADRO 9 – Reelaboração da atividade: orientações quanto à pesquisa e coleta de dados

Parte 1 - Pesquisa e coleta de dados

Você e seus colegas organizarão um seminário sobre um dos temas relacionados à adolescência:

- Adolescência e redes sociais;
- Gravidez na adolescência;
- O consumo de álcool na adolescência;
- A exploração do trabalho juvenil;
- O adolescente e os grupos sociais;
- Os distúrbios alimentares na adolescência.

Após escolher o tema, cada grupo deverá realizar uma enquete entre os alunos da escola, levantando questões polêmicas sobre o assunto. Os resultados da enquete deverão ser apresentados durante o seminário. Esses dados serão ilustrativos, já que a apresentação será focada nas informações pesquisadas sobre o assunto. Para isso, o grupo deverá pesquisar sobre o tema e, se julgar necessário, solicitar a ajuda dos professores de outras disciplinas.

QUADRO 10 – Reelaboração da atividade: orientações quanto ao planejamento do texto

Parte 2 - Planejamento do texto
Nessa etapa, realizaremos a preparação do texto que será apresentado. O expositor deverá fazer a seleção das informações sobre o assunto que será abordado e organizá-las em informações gerais e específicas. Em seguida, as informações deverão ser ordenadas em temas e subtemas a serem explorados de forma progressiva na exposição. O expositor deverá certificar-se de que essas informações garantirão a coerência do texto, ou seja, que as informações não sejam contraditórias entre si. Um recurso importante para essa fase é que o expositor organize o texto em tópicos como apoio para a oralização das informações.

QUADRO 11 – Reelaboração da atividade: orientações quanto à apresentação do seminário

Parte 3 – Apresentação do seminário
No momento da apresentação, o expositor deverá fazer a abertura do seminário saudando seus ouvintes e introduzindo o tema que será exposto. Em seguida, deverá indicar o plano da exposição, ou seja, os tópicos que serão abordados de acordo com a sequência da apresentação. Após esse momento, os tópicos serão desenvolvidos e as informações deverão ser aprofundadas. É importante que o expositor sinalize, ao longo de sua fala, o plano esquemático de sua apresentação. Para isso, recorrerá às formas linguísticas disponíveis para sintetizar, exemplificar, reformular e articular as informações a serem expostas. O expositor poderá, ao final de sua apresentação, lançar aos ouvintes um questionamento que servirá como base para a discussão sobre o assunto. Esse é um momento importante para promover a troca de conhecimento entre o público e o expositor. Durante a apresentação, os grupos poderão utilizar diferentes recursos, como lousa, cartazes e slides. O uso desses recursos pode tornar a exposição mais interativa, além de facilitar a compreensão do assunto exposto.

Atividade 3

Essa atividade faz parte da coleção *Português linguagens*, elaborada por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editada pela Saraiva e destinada ao 8º ano do ensino fundamental. A atividade é parte integrante do capítulo 3, o qual não apresenta uma temática específica.

Os autores abrem a seção conceituando o gênero seminário. Abordam o propósito comunicativo e as esferas sociais em que o gênero pode ocorrer. Em relação às atividades anteriores, este é um aspecto positivo desta atividade, pois demonstra que o gênero será tratado a partir de suas especificidades, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

QUADRO 12 – Trecho de atividade

O SEMINÁRIO

O seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupo. Seu papel é transmitir conhecimentos específicos – técnicos ou científicos – a respeito de um assunto relacionado a determinada área do conhecimento.

Neste capítulo e no seguinte, você vai aprender a realizar um seminário.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens* 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 236.

Os autores sistematizam a abordagem do gênero em uma seção mais extensa do que a das atividades anteriormente citadas, tratando de cada parte constitutiva do seminário. Vejamos detalhadamente a seção:

QUADRO 13 – Trecho de atividade

Planejamento e preparação de um seminário

Já que o seminário é um gênero que tem por objetivo a transmissão de conhecimentos, é fundamental que o apresentador esteja muito bem preparado em relação ao assunto a ser abordado. Por isso, é necessário planejar e preparar o seminário, passando por várias etapas, descritas a seguir.

Pesquisa

Pesquise em livrarias e bibliotecas, na Internet e em locadoras quais livros, enciclopédias, jornais, revistas especializadas, vídeos, etc, poderão servir como fontes de informação sobre o tema.

Tomada de notas

Tome notas, resuma ou reproduza textos verbais que possam ser úteis para a exposição. Esse trabalho deve ter em vista a produção de um roteiro para ser utilizado no momento da apresentação. Por isso, anote tudo o que for útil para enriquecer o seu texto: dados históricos ou estatísticos, citações, comparações, exemplos, etc.

Seleção e organização de informações e recursos materiais

Selecione e organize as informações, tendo em vista os seguintes aspectos da exposição:

- Como introduzir, desenvolver e concluir a exposição;
- Quais subtemas serão abordados no desenvolvimento;
- Quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição;
- Que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, lousa, retroprojetor, datashow, microfone, etc) serão necessários.

Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipos de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema abordado. Para dar à exposição um encaminhamento agradável, é importante intercalar o uso da voz com o uso de recursos audiovisuais.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens* 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 237.

Observamos que os autores explicitam novamente o propósito comunicativo do seminário e elencam a importância da pesquisa e organização dos dados obtidos. No subitem *Seleção e organização de informações e recursos materiais*, os autores sintetizam as fases de

organização das informações e propõem etapas importantes para a organização interna do texto. Também destacam a importância de considerar o público-alvo a fim de promover a adequação da exposição. Vejamos outra etapa da proposta.

QUADRO 14 – Trecho de atividade

Produção de roteiro e esquema Primeiramente, redija um roteiro que permita visualizar não apenas o conjunto das informações que serão apresentadas, mas também a sequência em que isso vai ocorrer. Esse roteiro deve conter: informações- chave que orientarão seu pensamento durante a exposição; indicação de recursos audiovisuais; textos de autoridades ou especialistas que serão citados, etc. Durante a exposição propriamente dita, deve-se evitar ler o que está escrito no roteiro, a não ser para reproduzir textualmente a citação de outro autor. Posteriormente, redija um esquema, isto é, um conjunto de anotações breves que lhe servirão como apoio durante a exposição. Se necessário, você poderá olhar rapidamente o esquema, a fim de se lembrar de algum tópico ou da sequência da exposição. **Ensaio** Ensaie sua apresentação. Para isso, tenha à mão um gravador e o esquema. Com o gravador ligado, comece a exposição como se estivesse falando para a classe. Procure falar com segurança e fluência, evitando consultar o roteiro. Faça-o apenas em último caso. Quando terminar, ouça a gravação e avalie o resultado. Se julgar necessário, ensaie outras vezes e, se possível, na presença de outras pessoas.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens* 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 238.

Novamente, observamos as etapas que antecedem a exposição, o que reforça a ideia do seminário como gênero secundário. Essa abordagem reitera as palavras de Goulart (2005, p. 137), para quem o seminário "é um gênero mais complexo e elaborado e, por essa razão, necessita de sistematização para que dele nos apropriemos". Lamentamos, porém, que os autores não tenham abordado as estratégias discursivas nesta fase. Acreditamos que no subitem *Ensaio* deveria haver espaço para tratar esse aspecto tão relevante para o desenvolvimento adequado da exposição.

No item *Sequência e andamento da exposição* (apresentado a seguir), percebemos a teorização de Dolz e Schneuwly (2010) permeando a organização das etapas da apresentação. Em seus estudos sobre a exposição oral, os teóricos relacionam as fases da apresentação oral: abertura, introdução do tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento e encadeamento de diferentes temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento. Podemos observar que os autores da coleção também definem essas fases, conferindo à atividade um suporte mais adequado às estratégias de ensino voltadas para o domínio dos gêneros.

QUADRO 15 – Trecho de atividade

Sequência e andamento da exposição

1. Abertura: o professor (ou um colega) dá a palavra ao apresentador. Faz isso com palavras como "Vocês agora vão assistir ao seminário preparado por fulano..."

2. Tomada da palavra e cumprimentos: o apresentador coloca-se à frente da plateia, cumprimenta-a e dá início ao seminário.

3. Apresentação do tema: o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo e esclarece o ponto de vista a partir do qual irá abordá-lo. Se o tema for amplo, delimita-o, isto é, indica qual aspecto dele será enfocado. Por exemplo, se o tema é a poluição do meio ambiente, o apresentador pode delimitá-lo e tratar apenas da poluição dos rios. Esse momento do seminário tem em vista despertar na plateia curiosidade sobre o tema abordado.

4. Exposição: o apresentador segue o roteiro traçado, expondo cada uma das partes, com clareza e sem atropelos. Ao final de cada uma, deve perguntar ao público se alguém quer fazer alguma pergunta.

5. Conclusão e encerramento: o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outros seminários; pode também deixar uma mensagem final, algo que traduza o seu pensamento ou o pensamento do grupo ou de um autor especial. No final, agradece a atenção do público e passa a palavra a outra pessoa.

6. Tempo: O apresentador deve estar atento ao tempo previsto e, de acordo com o andamento do seminário, ser capaz de introduzir ou eliminar exemplos e aspectos secundários, caso haja necessidade.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens* 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 239.

Ao lado da sequência proposta, os autores apresentam um material que destaca o valor dos recursos tecnológicos no apoio aos apresentadores.

QUADRO 16 – Trecho de atividade

Enriquecendo o seminário com o uso de recursos audiovisuais

A principal linguagem de um seminário é a verbal. Contudo, o uso de recursos audiovisuais, como cartazes, transparências em retroprojetor, filmes, *slides*, DVD, *datashow*, etc, pode tornar o evento mais agradável ou facilitar a transmissão de um volume maior de informações. O uso desses recursos exige, porém, certos cuidados:

- O equipamento deve ser testado previamente, para prevenir a ocorrência de falhas técnicas durante a exposição.

- O apresentador deve lembrar que tais recursos têm a finalidade de servir de apoio à exposição oral e, portanto, não a substituem. Ao fazer uso de uma transparência, por exemplo, ele deve aproveitá-la para reunir ou esquematizar as informações que vem apresentando, em vez de simplesmente ler o que está escrito nela.

A alternância da exposição oral com o uso de recursos audiovisuais geralmente dá leveza a um seminário.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens 8º ano*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 239.

Na etapa seguinte, merece atenção o subitem *Uso da linguagem*, no qual os autores elencam algumas características linguísticas relevantes para a exposição. Novamente, lamentamos que essas características tenham sido pouco exploradas no material, pois haveria espaço para outros aspectos importantes, como a reformulação e a marcação temporal da fala por meio dos tempos verbais.

QUADRO 17 – Trecho de atividade

> **Uso da linguagem**
>
> Nos seminários, predomina a norma – padrão da língua, embora possa haver menor ou maior grau de formalismo, dependendo da intimidade entre os interlocutores. Assim:
>
> 1. O apresentador deve evitar certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de expressões com **tipo, tipo assim, né, tá, ahnn...**pois elas prejudicam a fluência da exposição.
>
> 2. Sempre que for necessário, o apresentador deve explicar o significado de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada; para isso, deve fazer uso de expressões de reformulação, como **isto é, quer dizer, como, por exemplo, em outras palavras, vocês sabem o que é isso?** Deve também fazer uso de expressões que confirmam continuidade ao texto, como **além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso.**

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens 8º ano*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 240.

Os autores ainda ressaltam a importância de articulação entre os enunciados de diferentes expositores para garantir a coesão textual. Os temas para o seminário só serão expostos na seção denominada *Intervalo,* que se encontra no final do capítulo e, portanto, não serão expostos aqui. Mas ressaltamos que os temas se referem à conscientização ambiental, sendo considerados relevantes do ponto de vista pedagógico e atendendo ao caráter de técnica de ensino socializado do gênero seminário.

Considerações finais

Neste estudo, foi possível constatar que as práticas de oralidade na escola ainda estão distantes de promover o real desenvolvimento dessa modalidade da língua em nossos educandos. Ao analisarmos alguns manuais didáticos, observamos que, em linhas gerais, não há um objetivo claro em relação ao trabalho com os gêneros orais e que este constitui, muitas vezes, a simples oralização de um texto escrito. No debate didático, há um consenso de que a maioria dos alunos não sabe fazer uso da linguagem oral de maneira adequada e que caberia à escola trabalhar para promover o bom desempenho dos alunos ao falar em público. O posicionamento é pertinente, entretanto acreditamos que, se não houver um trabalho sistemático e organizado quanto às instâncias linguísticas e discursivas constituintes dos gêneros orais, não haverá avanço em relação ao desenvolvimento da competência discursiva oral na educação básica. A sistematização no ensino dos gêneros orais é apontada pelos teóricos como o caminho para um ensino mais eficaz de língua materna: "Quanto mais precisas as dimensões ensináveis de um gênero, mais elas facilitarão a apreensão deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 76).

Assim, acreditamos que a escola deva tornar relevante o trabalho com os gêneros orais tanto quanto o trabalho com os gêneros escritos, a fim de que o ensino de língua portuguesa possa ser mais produtivo e significativo para nossos alunos, contribuindo, de fato, para o seu desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, *Mikhail*. Os gêneros do discurso. In: ______. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BERNARDES, Adair Vieira; GONÇALVES, Elizete de Souza. O gênero seminário*:* usos e dimensões ensináveis. **Revista Linguasagem,** São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/> Acesso em 15. dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 07. dez. 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 125-155.

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 183-211.

GOULART, Cecília. **As práticas orais na escola***:* o seminário como objeto de ensino. Campinas, 2005. 210p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 61-78.

5

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Maristela Felix dos Santos[1]
Maria Acácia de Lima Bonifácio[2]
Universidade Federal de Sergipe

Introdução

As práticas de linguagem orais ou escritas realizam-se por meio de gêneros textuais variados: notícias, anúncios, anedotas, entrevistas, crônicas, seminários, artigos de opinião, entre outros. Assim, para interagir como os seus interlocutores, nas diversas situações comunicativas, o indivíduo precisa ter conhecimentos linguísticos e também conhecer a funcionalidade, as especificidades e as intenções desses gêneros.

A escola, enquanto espaço de fomentação das competências comunicativas do aluno, deve oferecer recursos didáticos para que isso aconteça. Desse modo, não devemos nos limitar ao uso do livro didático no ensino de língua portuguesa. Embora este seja

1 Mestre em Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS-UFS/SE, 2015) e professora da rede estadual de ensino de Sergipe. E-mail: <maristelaufs@yahoo.com.br>.

2 Mestre em Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS-UFS/SE, 2015) e professora da rede estadual de ensino de Sergipe. E-mail: <mariaacacialimabonifacio@yahoo.com.br>.

um importante recurso pedagógico, precisamos utilizar outros instrumentos de ensino para mediar o aprendizado do aluno. Instrumentos que abranjam não só as modalidades de linguagem da sociedade contemporânea, mas também os variados suportes nos quais os gêneros textuais circulam.

Entre os recursos disponíveis para o trabalho com o gênero textual, em sala de aula, estão os objetos virtuais de aprendizagem, doravante OA. Segundo Ribeiro (2013, p. 14), objetos de aprendizagem "são recursos digitais destinados ao ensino e que podem ser reutilizados". Araújo (2010) acrescenta que um OA tem uma finalidade específica e, geralmente, não abrange a totalidade de um tema, apenas um aspecto deste.

Muitos OA estão disponíveis para o acesso de professores em sítios governamentais e não governamentais. Contudo, não devemos ser apenas "consumidores" de tais materiais didáticos. É necessário que, além de utilizá-los em nossas aulas, também saibamos analisá-los e sejamos capazes de construir nossos próprios recursos pedagógicos. Assim, poderemos enriquecer nossa prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é apresentar o OA *Por dentro do gênero,* destinado ao ensino de língua portuguesa e produzido a partir de um recorte da proposta do interacionismo sociodiscursivo (ISD) para o trabalho com o gênero textual em sala de aula.

O Interacionismo Sociodiscursivo: conceitos e perspectivas

As reflexões de Bakhtin (2003 [1979]) sobre gêneros discursivos suscitaram muitos estudos acerca desse tema, alguns convergindo para o pensamento bakhtiniano, outros divergindo deste. Dessa maneira, a linguística aplicada apresenta, hoje, diferentes abordagens sobre o conceito de gênero e sua aplicação no ensino de

língua portuguesa. Entre essas abordagens, destacamos o interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O ISD é uma corrente epistemológica ligada ao interacionismo social que, por sua vez, fundamenta-se nas ideias de Marx, Vygotsky, Wallon, entre outros. O foco do ISD é o estudo da função das ações de linguagem no desenvolvimento humano. Machado (2005) afirma que esse estudo pode ser dividido em várias perspectivas. Algumas são direcionadas às ferramentas de ensino, construção de modelos didáticos de gêneros ou análise e avaliação de material destinado ao ensino; outras, às práticas e capacidades de linguagem do aluno, e um terceiro grupo de estudo focaliza a formação do professor.

Situamos a produção do material didático apresentado neste artigo nos estudos cujo foco são as ferramentas de ensino. Conforme demonstra Lousada (2010), tais estudos centram-se no nível dos pré-construídos, no qual o objetivo do ISD é a análise da organização interna dos textos, baseada no esquema de arquitetura textual proposto por Bronckart (1999). Nossa temática, ao produzir o OA, é, portanto, essa organização interna dos gêneros textuais.

O ISD tem como principais representantes Bronckart, cujos estudos enfatizam as ações da linguagem, e Schneuwly e Dolz (2004), que focalizam a aplicação didática dos estudos dessa vertente. É importante ressaltar que, de acordo com Machado (2005), essa corrente teórica ainda se encontra em construção. Por isso, alguns de seus principais conceitos não estão totalmente definidos, e entre eles está o de gênero de texto, do qual falaremos a seguir.

Os gêneros de texto no ISD: conceito e funcionalidade

A perspectiva interacionista sociodiscursiva trabalha com a noção de gêneros de texto, situando-os como instrumentos comunicativos utilizados pela sociedade em interações de linguagem. Em outras palavras, gênero é "aquilo que sabemos que existe nas práticas sociais de linguagem ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem" (MACHADO, 2005, p. 242).

Os gêneros de texto, portanto, atuam como produtos e também como reguladores das atividades sociais comunicativas. Reguladores porque funcionam como "modelos de referência" aos quais o indivíduo recorre para realizar determinadas ações de linguagem. Esses modelos constituem gêneros de texto com características relativamente estáveis. Bronckart (1996 apud MACHADO, 2005, p. 251) afirma que esta instabilidade ocorre porque os gêneros não são simplesmente reproduzidos, eles devem ser adaptados à situação comunicativa em que o produtor se encontra. Essa adaptação modifica os gêneros ao longo do tempo.

Machado (2005) observa ainda que, para Bronckart, toda espécie de texto, sendo elemento explicativo de uma ação de linguagem, pode ser considerada como gênero de texto. Todavia, identificar, descrever ou classificar todos os gêneros é uma tarefa difícil, visto que eles existem em número ilimitado. Ainda de acordo com a teoria bronckartiana, os critérios para defini-los são inúmeros, de modo que não podemos identificá-los apenas a partir de suas características linguísticas. Entre esses critérios estão a atividade humana implicada, o efeito comunicativo visado, o conteúdo, os tipos de discurso e de sequências predominantes no gênero.

Gênero de texto em sala de aula: um modelo de análise textual

Machado (2005) observa que, diante da multiplicidade de gêneros e dessa dificuldade para identificá-los, o ISD volta-se para a análise do texto. O modelo didático proposto por Bronckart (1999) recomenda que o estudo do texto seja iniciado com a análise das relações entre a ação de linguagem e os parâmetros do contexto social no qual tal ação está inserida. Segundo Marcuschi (2008, p. 222), essa fase inclui a escolha de um gênero e a análise de suas propriedades, usos, formas de realização, variações e contextos de uso, atividades discursivas, tipos de sequências presentes no texto e seus mecanismos linguísticos.

Essa primeira etapa propicia ao aluno uma oportunidade para conhecer tanto a funcionalidade sociodiscursiva do gênero

quanto os aspectos linguísticos e textuais que o caracterizam. A abordagem de todas essas dimensões confere ao modelo proposto por Bronckart uma completude em relação ao trabalho com gênero em sala de aula. Como o objetivo final da proposta é a produção do gênero, é necessário que o aluno a domine.

Na etapa seguinte, são analisadas as capacidades mobilizadas pelas ações de linguagem, assim como as condições em que estas capacidades foram construídas. Em seguida, ocorre a produção efetiva do gênero, que daria aos estudantes a apropriação do gênero de texto estudado nas fases anteriores. A avaliação das produções textuais dos discentes encerra o modelo didático, dando-lhes um retorno acerca de seu aprendizado.

Segundo Cristóvão e Nascimento (2011), essa proposta de Bronckart tem uma estreita ligação com o pensamento epistemológico de Vygotsky, pois propõe uma modelo de aprendizagem de línguas a partir da fusão de esquemas representativos com esquemas comunicativos. Estes se referem à interação verbal; aqueles à interação com o contexto físico e social. A observação desses dois esquemas justifica o caráter interacionista e sociodiscursivo dessa vertente e de sua proposta didática.

Ao adotarmos esse modelo teórico para embasar a construção do OA analisado neste capítulo, fizemos um recorte a fim de contemplar o grau de granularidade que esses tipos de materiais didáticos devem ter. Para Silveira (2008, p. 45), essa característica pressupõe a "capacidade de um objeto ser autocontido e focado em um tópico específico". Assim,

> [...] se o OA apresentar baixa granularidade, isto é, se for muito grande, será mais complexo e a possibilidade de reutilização em contextos de ensino diferentes será muito restrita. Já um objeto com alta granularidade, pelo contrário, é mais simples e, por ser menor, exige ajuntamento com outros OAs, o que facilita o reuso (RIBEIRO, 2013, p. 61).

Nesse contexto, focamos o conteúdo principal do OA em um tópico específico que caracteriza os gêneros de texto: os tipos de sequências, para atender tanto a essa característica quanto à reusabilidade, isto é, a reaplicação do jogo em diferentes contextos de ensino. Contudo, partindo desta temática, abordamos outras características inerentes aos gêneros textuais que utilizamos na construção do OA, entre as quais estão a intencionalidade discursiva, outros elementos da organização textual que colaboram para a produção de sentidos, interlocutores e alguns aspectos referentes à linguagem destes gêneros.

Pretendemos, portanto, trabalhar a arquitetura do texto sem deixar de mostrar as relações intrínsecas entre a escolha do gênero, o indivíduo, o mundo e as práticas de linguagem, de que fala Bronckart (1999). Seguindo esse percurso, ampliamos a aprendizagem do estudante não só com relação à infraestrutura do texto, mas também no que diz respeito às práticas sociocomunicativas nas quais os gêneros circulam.

Heterogeneidade composicional do texto

As sequências estão entre os elementos que constituem a arquitetura do texto. Elas são

> [...] unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroposições, que por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da articulação de diferentes tipos de sequências (ADAM, 1992 apud BRONCKART, 1999, p. 218).

Dessa diversidade de sequências e de suas formas de articulação surge a heterogeneidade composicional do texto, ou seja, a presença de mais de um tipo de sequência na composição da infraestrutura textual.

Bronckart (1999) retoma e reformula esse conceito de sequências textuais apresentado por Adam, propondo seis tipos: descritiva,

explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal. Cada uma apresenta características específicas, conforme as representações de efeito pretendidas pelos textos. Vejamos de que maneira isso acontece no quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – Síntese das características das sequências textuais

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário *ver em pormenor* elemento de um objeto de discurso, conforme a *orientação dada a seu olhar* pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário *compreender* um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na intenção proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Machado (2005, p. 246).

Embora possamos agrupar alguns gêneros textuais em um tipo específico de sequência textual como fazem Schneuwly e Dolz (2004), esta não se confunde com aqueles. Baseando-se no conceito de gêneros proposto por Bakhtin (2003 [1979], p. 262), sabemos que estes *são tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, são constantemente criados e recriados nas relações comunicativas presentes na sociedade. As sequências textuais, por sua vez, são unidades estruturais do texto relativamente fixas que constituem os diversos gêneros textuais, sendo dependentes deles, conforme observa Wachowicz (2012, p. 52) ao dizer que "como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida das relações comunicativas [...]". Em outras palavras, as sequências textuais existem em função dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

O estudo dos tipos de sequência no ensino de língua portuguesa se justifica por estas constituírem a composição de todos os gêneros de texto. Desse modo, reconhecê-las e refletir sobre seus modos de articulação na infraestrutura textual amplia as possibilidades de domínio da escrita pelo aluno. Faz-se necessário que o discente, além de estudar a predominância de um tipo de sequência em um gênero específico, identifique e compreenda a heterogeneidade composicional existente na maioria dos gêneros textuais.

***Por dentro do gênero*: trilhando a arquitetura do texto**

O objeto de aprendizagem *Por dentro do gênero*[3], analisado neste capítulo, é um quiz digital, cuja temática são tipos de sequências que compõem o gênero textual. O desenvolvimento deste jogo visa levar o aluno a conhecer os tipos de sequências que predominam

3 Links para acesso ao OA Por dentro do gênero e ao seu tutorial. Disponível em: <http://1drv.ms/1P02AzR; http://1drv.ms/1H3pC2d>

na infraestrutura do gênero textual e contribuir para a compreensão da heterogeneidade composicional inerente a vários gêneros textuais. Essa ferramenta de ensino se destina a alunos do sexto ano do ensino fundamental. Entretanto, também pode ser aplicada nas séries seguintes desse nível de ensino.

A estrutura do quiz digital

O OA *Por dentro do gênero* consiste em um jogo de perguntas e respostas, composto por duas partes. Na primeira, as perguntas abordam a heterogeneidade composicional e a predominância de tipos de sequências em vários gêneros textuais, que os caracterizam como um texto narrativo ou descritivo; na segunda, focalizam a heterogeneidade composicional em um gênero textual, a fábula.

Cada parte do jogo contém dez perguntas. Cada pergunta apresenta quatro alternativas que propõem ao aluno não apenas a escolha da resposta correta ou incorreta, mas a leitura de um gênero textual, análise da pergunta e das alternativas que a acompanham. Além do jogo digital de perguntas e respostas, o conteúdo deste OA apresenta um tutorial, no qual são apresentadas algumas orientações para aplicação do jogo em sala de aula.

Na tela *Menu* do jogo, o aluno encontra as opções "Como jogar", "Saiba mais", "Créditos" e "Jogar", conforme podemos observar na Figura 1. A primeira opção apresenta as instruções para jogar; a segunda traz algumas informações sobre os efeitos pretendidos, o objetivo, as fases e um exemplo de cada tipo de sequência abordado no quiz. Essa opção está disponível na primeira tela e também em cada tela das vinte perguntas que compõem o jogo. Procedemos dessa maneira para facilitar o acesso do aprendiz a este conteúdo. Assim, ocorrendo dúvidas, ele pode reler as informações sobre as sequências e retornar à pergunta. A terceira opção contém informações sobre autorias e referências bibliográficas; o botão "Jogar" direciona o jogador para o início do quiz. A condução das perguntas é realizada por dois "mascotes", uma menina e um menino, ambos apresentados na tela inicial. A finalidade de colocá-los no

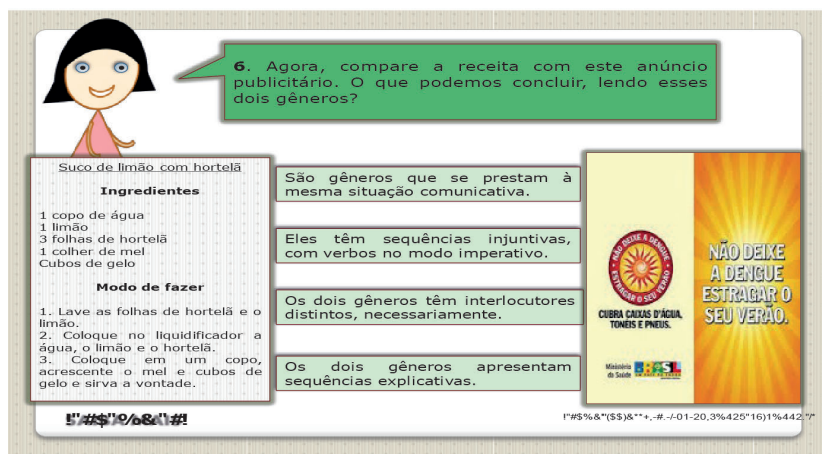
OA não se restringe a mera ornamentação. Pretendemos com isso criar uma situação de diálogo com o estudante, quando este estiver respondendo às perguntas propostas no jogo.

A seguir, exemplificamos o trabalho proposto por meio da visualização de algumas telas do quiz, copiadas por nós para a composição deste artigo.

FIGURA 1 – Primeira tela do quiz digital

Aplicação do quiz em sala de aula

A atividade proposta para a aplicação deste OA em sala de aula está centrada na análise da infraestrutura do texto que, neste caso, reporta a um gênero textual. Ao propormos o estudo dos tipos de sequência presentes em um gênero, a aprendizagem do aluno amplia-se porque, além de analisar a estrutura textual, ele também tem a oportunidade de observar as situações comunicativas específicas nas quais este gênero é empregado, conforme já observamos antes. Como na primeira etapa do jogo trabalhamos seis exemplares de gêneros, que devem ser lidos para responder às questões, o desenvolvimento das atividades contribui para a expansão da competência linguística e do repertório comunicativo do aluno.

FIGURA 2 – Tela com gênero textual, pergunta e alternativas

Selecionamos textos curtos, como podemos observar na Figura 2, para que o quiz não perdesse a sua dinamicidade, nem a aprendizagem do aluno ficasse prejudicada. Embasam as perguntas do quiz, piada, anedota, receita culinária, anúncios, classificado, errata, miniconto e fábula. Esta última foi utilizada na segunda parte do OA, para demonstrarmos ao aluno a heterogeneidade composicional dentro de uma sequência narrativa.

Com relação à natureza das perguntas, o OA propicia aos alunos a realização de atividades cognitivas que envolvem habilidades para produzir inferências, comparar gêneros textuais (habilidade demonstrada na Figura 3), partes do texto, identificar informações, analisar e comparar alternativas de respostas, entre outras. Na elaboração dessas perguntas, portanto, procuramos tomar o texto como "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas", concebendo a língua com atividade interativa, conforme recomenda Marcuschi (2008, p. 242).

FIGURA 3 – Tela Pergunta com comparação de gêneros

Outro ponto favorável à aprendizagem do aluno se refere ao fato de ele ter a possibilidade de retornar à questão, sempre que escolher a alternativa imprópria, como mostra a Figura 4. Acreditamos que, dessa maneira, o discente pode rever sua resposta e aprender mais, relendo a questão e buscando a alternativa apropriada. Ao redirecionar seu olhar à pergunta, ele pode, pois, desfazer os equívocos que o levaram a selecionar a opção incorreta, concretizando, assim, sua aprendizagem.

FIGURA 4 – Tela de retorno à questão

Análise do quiz Por dentro do gênero

A elaboração de um OA é uma tarefa complexa diante das dimensões epistemológicas, pedagógicas e tecnológicas a que ela deve atender (ARAÚJO, 2010). Quanto à dimensão epistemológica, que trata da concepção de língua trabalhada nos objetos educacionais, acrescentamos ao recorte do conteúdo alguns aspectos relativos ao uso dos gêneros textuais presentes no jogo, conforme já sinalizamos anteriormente, a fim de evitar um tratamento abstrato da língua e o esvaziamento da proposta de ensino.

Com relação ao aspecto pedagógico, na formulação das alternativas do quiz, buscamos o equilíbrio entre o lúdico e o didático, ou seja, entre a dinâmica de um jogo de perguntas e respostas e a aprendizagem do aluno. Para tanto, contextualizamos as questões, ao fazermos perguntas diretas, e construímos respostas curtas, mas que requerem do leitor análise para a escolha da alternativa adequada. A possibilidade de retornar à pergunta, em caso de seleção da alternativa imprópria, também visa a esse equilíbrio.

Quanto ao uso de tecnologias, o quiz digital *Por dentro do gênero* foi produzido com recursos mínimos. Por esta razão, ele não é um material complexo em termos tecnológicos e não tem efeitos interativos avançados que observamos em vários objetos de aprendizagem. Entre os diversos recursos disponíveis para a produção de um objeto educacional e as limitações que encontramos para utilizá-los, optamos por produzir o jogo utilizando o *Power Point*. Essa escolha não visou apenas facilitar a construção do material didático, mas também aproximar essa atividade do contexto de trabalho de muitos professores que não dispõem de recursos tecnológicos complexos para produzir ferramentas de ensino que tornem suas aulas mais dinâmicas.

As possíveis limitações apresentadas por este objeto, entretanto, não o impedem de atingir os objetivos de ensino para os quais ele foi produzido. Sua aplicação em atividades com gêneros textuais leva o aluno a conhecer o tipo de sequências predominante em um texto e a compreender como a articulação de várias sequências produz

a heterogeneidade composicional observada em vários textos. Com referência à contribuição para o trabalho do professor, este material didático, antes de se propor como uma ferramenta de ensino, pretende ser um objeto de inspiração, a partir do qual o docente possa criar outros objetos mais aperfeiçoados, utilizando os mesmos recursos ou outros com base em diferentes suportes tecnológicos.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste capítulo ratificam a necessidade do uso de objetos de aprendizagem para incrementar as aulas de língua portuguesa. Por isso, precisamos não só utilizar e fazer reflexões sobre esses materiais didáticos, mas também aprender técnicas para produzi-los. É necessário, ainda, alinhar as atividades com gênero textual em sala de aula a uma teoria que embase nossas práticas de ensino de língua portuguesa. Tudo isso contribui para que possamos mediar de maneira mais significativa a aprendizagem dos alunos no contexto escolar.

Com relação aos estudantes, a proposta deste OA é que eles consigam fazer um percurso de compreensão de sentido a partir da infraestrutura dos gêneros textuais, considerando as sequências textuais como elementos estruturais importantes, mas que devem ser agregados a outros fatores no domínio de um gênero textual. Dito de outra maneira, embora o jogo focalize a estrutura interna do texto, devemos também enfatizar a intenção comunicativa, os interlocutores e os outros aspectos da organização textual e da linguagem do gênero durante a análise de um gênero textual.

Enfim, na descrição e na análise do OA *Por dentro do gênero* ,neste capítulo, procuramos demonstrar aos docentes as trilhas e os desafios de uma transposição didática e da produção de recursos didáticos. A intenção maior é encorajá-los a fazer percursos semelhantes a este em suas práticas de ensino, superando as lacunas e os limites presentes neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, Júlio César; LIMA, Samuel de Carvalho; DIEB, Messias. **Línguas na Web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Editora Unijuí, 2010. p.155-176.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRONCKART, Jean-Paul. Sequências e outras formas de planificação. In: ______. **Atividade de linguagens, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. p. 217-248.

CRISTÓVÃO. Vera Lúcia L.; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Siebeniecher Karim. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-52.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodicursivo para a análise de textos. In: SILVA, Cleide Lúcia da Cunha Rizério; PIRIS, Eduardo Lopes; CARLOS, Josely Teixeira (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 5-20.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; Bonini Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 238-259.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Os jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa**: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergomônica. Fortaleza, 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Interação) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Ceará.

SILVEIRA, Ismar Frango. Objetos de aprendizagem para língua portuguesa: uma análise comparativa. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Org.). **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 43-56.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Da composição às sequências textuais. In: ______. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 49-92.

6

LUDO DAS FÁBULAS: UM JOGO A SERVIÇO DA COMPREENSÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL

Adna Nascimento Alves Santos [1]
Karine Melo e Silva[2]
Simone Menezes Costa de Santana[3]
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Introdução

A inserção acelerada das tecnologias digitais de informação e comunicação no mundo contemporâneo tem ressignificado as relações sociais e imposto, aos seus partícipes, uma infinidade de necessidades que ampliaram a gama de práticas de linguagem, de gêneros e textos que circulam na sociedade e, de um modo ou de outro, é na esfera escolar que essas práticas discursivas são tematizadas como objetos de estudo. As transformações sociais exigem do ambiente escolar adaptações em relação ao espaço, que deve se tornar mais interativo, dinâmico e atrativo, e dos professores o empenho no trabalho com a leitura e a escrita, visto que os desafios são cada vez maiores.

---

1 Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <adnaja@gmail.com>.

2 Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <k_rinemelo@yahoo.com.br>.

3 Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <simone.santana12@yahoo.com.br>.

Diante disso, a preocupação do docente de língua portuguesa com o aprimoramento de suas ações pedagógicas em sala precisa estar centrada não apenas na obrigação de vencer os desafios impostos pelas modificações socioculturais, como também na adequação das práticas às diretrizes curriculares propostas desde a publicação dos PCN de língua portuguesa voltados para o ensino fundamental, médio e à educação de jovens e adultos que, em 1998, enfatizaram uma visão mais interativa e dialógica do ensino da língua e trouxeram a noção de gênero do texto/discurso para o primeiro plano das questões relativas à docência e aprendizagem de língua materna.

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

Sendo os gêneros instrumentos da interação humana, tornou-se mais do que imprescindível que o professor de língua portuguesa sistematize as práticas de linguagem para que haja uma progressão no domínio dos gêneros trabalhados na escola. Contudo, como fazê-lo? Como promover o refinamento das habilidades de leitura e de escrita de gêneros variados, presentes nas diversas práticas sociais letradas? Que ferramentas e que caminhos metodológicos percorrer para garantir a concretização de ações pedagógicas mais proficientes, capazes de apresentar os textos orais e escritos como acontecimentos discursivos, entidades concretas que têm função social, histórica e ideológica?

Questionamentos como esses são oportunos e precisam ser respondidos por meio de propostas efetivas que objetivem colaborar com docentes e discentes para uma ação pedagógica interativa, na qual se tornem sujeitos ativos em interação com a multiplicidade de textos produzidos em diferentes espaços e veiculados nas diversas esferas sociais.

Assumindo esse desafio, propomos neste artigo uma ferramenta que pode ser utilizada no ensino da língua, para uma faixa

etária de doze a dezesseis anos, tendo como enfoque os gêneros textuais. Para tanto, apresentamos uma versão adaptada do jogo Ludo, construída com a finalidade de ser objeto de aprendizagem do gênero textual fábula.

Nessa dinâmica, a leitura e a interpretação do gênero citado serão focalizadas na sua dimensão textual-discursiva por meio de ações desenvolvidas para o jogo que, além do caráter lúdico e interacional, também adota objetivos socioeducativos.

Consideramos que abordagens calcadas em gêneros textuais potencializam a função pedagógica do docente de ir além do ensino das regularidades de um tipo textual tendo em vista a intenção de trabalhar com práticas discursivas concretas, com manifestações históricas e sociais do cotidiano dos alunos.

A escolha do gênero fábula se deu em função dos propósitos sociocomunicativos vinculados aos processos pedagógicos, por seus aspectos estilísticos e composicionais, tomados como bastante adequados à estrutura do jogo escolhido e também por ser um gênero previsto para ser estudado na série/ano correspondentes à faixa etária para a/o qual ele está direcionado.

A seguir, organizamos um texto que se divide em referencial teórico, que tem como aporte os estudos sobre gênero textual de Marcuschi (2003), uma contextualização do gênero em estudo, uma discussão acerca da importância do jogo como objeto de aprendizagem e, por fim, a apresentação metodológica do objeto criado.

Referencial teórico

A linguagem é essencialmente o elemento de humanização e interação social. Na interação com o outro, o ser humano produz discursos de acordo com os propósitos comunicativos que pretende alcançar, tendo em vista as situações sócio-históricas, culturais e ideológicas da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Tendo isso em vista, reconhecemos que o ensino de língua portuguesa é regido pela visão e pelo entendimento que o professor tem da linguagem, pois é essa compreensão que estrutura todo o encaminhamento teórico e metodológico de uma aula.

É importante destacar também que a produção de discursos não se dá no vazio. Todo discurso estrutura-se dentro de uma determinada forma de realizar linguisticamente objetivos comunicativos específicos. Marcuschi (2003) denomina essas entidades linguístico-discursiva como gêneros textuais e propõe uma discussão em torno do para que ensinamos a língua portuguesa, pois a concepção que temos de linguagem e, consequentemente, a compreensão que possuímos acerca dos gêneros interferem na concretização dos atos de linguagem.

Marcuschi (2003) entende os gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social do ser humano. Analisando a evolução dos gêneros através dos tempos, o autor afirma que os gêneros textuais são formas presentes já em povos de cultura tradicionalmente oral que se ampliaram com o surgimento da escrita no ano V a.C. Isso significa que tratar da origem dos gêneros implica falar da relação do homem com a linguagem ao longo de toda a história humana. Nessa perspectiva, a língua é concebida como uma forma de ação social e histórica que permite ao homem, ao dizer, construir a realidade, não sendo apenas um espelho das situações. É nesse contexto que, segundo o autor, os gêneros textuais se compõem como atividades sociodiscursivas que atuam sobre o mundo, refletem-no, criticam-no e dizem o mundo, constituindo-o de algum modo.

> Os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que pelas suas peculiaridades formais [...], devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2003, p. 20).

A explicação acima reafirma que, ao estudarmos um gênero textual, é preciso conhecê-lo principalmente por sua função social. Todo gênero é um evento textual, constituído de particularidades e propriedades específicas de uso. Os gêneros caracterizam-se também pelas situações de produção e de leitura. E como são inúmeros em diversidade de formas, não é possível defini-los de modo unívoco, pois não se caracterizam como formas estruturais estáticas. Não são instrumentos estanques, pelo contrário, são considerados por Bakhtin (1992 [1952-1953], p. 279) como formas "relativamente estáveis".

Portanto, mais do que definir os gêneros por aspectos ligados ao conteúdo, ao estilo e à composição, é preciso compreendê-los em suas propriedades funcionais, ou seja, em seus aspectos sociocomunicativos. "Gêneros textuais são entidades comunicativas, formas verbais de ação social, relativamente estáveis, situadas em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (MARCUSCHI, 2003, p. 24).

Mesmo sendo apresentados como eventos linguísticos, Marcuschi (2003) ressalta que não os define pelas características linguísticas, como vemos a seguir nas palavras do próprio autor.

> Quando denominamos um gênero textual, não o denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. [...] O que permite dizer que os gêneros são formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual (Ibid., p. 29).

Assim, ao estudarmos os gêneros é preciso antes de tudo compreender que a sua apropriação é uma ferramenta essencial de socialização, de inclusão prática em atividades comunicativas humanas. Esse é o fator fundamental no ensino da língua portuguesa, por isso é tão importante proporcionar ao aluno o conhecimento dos gêneros não apenas em seus aspectos estruturais, mas, sobretudo em seus

diversos usos cotidianos, autênticos, e reconhecer que é por meio dos diversos gêneros textuais que as práticas discursivas se materializam. Ainda é necessário estimular os discentes a produzir e analisar os eventos linguísticos orais e escritos, buscando identificar as características de cada gênero, pois nada do que é feito linguisticamente está impedido de ser realizado em algum gênero textual específico.

Ao ensinarmos a língua a partir do gênero, é preciso ter critérios de análise, tais como a ação prática, a circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, porém é imprescindível respeitar a relevância dos aspectos sociopragmáticos como ponto de partida e de chegada para a compreensão de sua constituição.

O professor de língua portuguesa que considera a heterogeneidade dos gêneros textuais existentes em nossa sociedade e colabora para que os alunos tenham condições de se apropriar dessa diversidade promove aprendizagens cuja importância supera o espaço escolar. Para isso acontecer, contudo, é crucial que o docente crie situações em sala que proporcionem ao aluno o entendimento do gênero não somente em suas características linguística normativas, reguladoras, mas, principalmente, em sua carga sociocultural e ideológica, historicamente construída para propósitos comunicativos específicos.

Ao ensinar a língua em seus usos, o gênero passa a ser visto como um instrumento de interação social que, em determinada situação comunicativa, pode transformar pensamentos, atitudes e conduzir o aprendiz a situar-se em seu ambiente como um interlocutor social capaz de ler e produzir textos orais ou escritos, usando-os como ferramentas de descoberta, reflexão, enriquecimento e mudança.

O gênero fábula e seus propósitos comunicativos

O gênero textual fábula tem como sequência tipológica de base a estrutura narrativa de origem popular e como finalidade discursiva retratar ideologicamente aspectos inerentes à conduta social humana.

Narrativas alegóricas curtas em prosa ou em versos, as fábulas são oriundas da tradição oral e foram inicialmente escritas para o público adulto. O gênero tece uma crítica sobre os costumes do comportamento humano, retratando-os por meio de personagens, geralmente animais que personificam as ações do homem em suas interações sociais, com o objetivo de trazer à tona reflexões e questionamentos sobre a ética, as virtudes e os valores morais. A fábula pode ser caracterizada como uma prática discursiva pedagógica, já que sempre trouxe à baila ensinamentos de cunho moral. Massaud Moisés (1999) define a fábula como,

> narrativa curta, não raro identificada como apólogo ou parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. "No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos" (Ibid., p. 226).

Os estudos sobre a origem do gênero textual fábula apontam para a enunciação dessa modalidade discursiva bem antes de Cristo. As primeiras fábulas foram produzidas em sânscrito e localizam-se na obra de Panchatantra (aprox., sec. III a.C.), de Vichnum Sarma.

Historicamente, a fábula tem alguma representação em todos os povos. Era muito apreciada pelos hindus e gregos. Seu principal representante, chamado por alguns estudiosos como "pai das fábulas", é Esopo, um escravo que viveu no ano 550 a.C., num período de mudanças no pensamento social da Grécia. Há um amadurecimento do racionalismo grego, com o desenvolvimento de novas ideias e reflexões oriundas do desenvolvimento da filosofia e da sátira. Naquele período, Esopo produziu pequenas histórias visando divertir, ironizar, moralizar e ensinar valores associados às atitudes humanas, tanto de seus donos quanto da sociedade em geral. Contudo, alguns estudiosos do gênero defendem a teoria de que Esopo apenas reuniu as fábulas e as contou, mas nunca as escreveu.

Posterior a Esopo, no século II a.C., destacam-se Babrios e Fedro. No ano 15 a.C., o fabulista Romano redimensionou a estética do gênero, produzindo novas fábulas ou reestruturando as fábulas de Esopo. E no século XVII, La Fontaine tornou-se o criador da forma definitiva da fábula na literatura ocidental.

Embora seja de origem arcaica, poucos gêneros permanecem tão vivos e atuais, mesmo depois de decorridos vários séculos. Isso possivelmente ocorreu por ser a fábula um gênero textual que aborda temas sociais, como os conflitos e as mazelas humanas, tematizando os vícios, as fraquezas, as virtudes e os desejos do homem. Isso provavelmente garantiu sua resistência à passagem do tempo e sua permanência em diferentes épocas.

Coelho (1984) enfoca que o fascínio de indivíduos de qualquer faixa etária pela fábula é notável. Segundo ela, esse fenômeno de aceitação do gênero em foco é explicado por meio de dois fatores: por um lado, as fábulas trazem realidades distantes para mais próximo daqueles que as leem ou ouvem, fazendo-os refletir melhor sobre o que se diz e sobre as suas próprias ações. Por outro, propiciam às pessoas uma viagem repleta de descobertas e verdades, aparentemente escamoteadas por palavras distantes dos seus universos, mas capazes de transformar as visões de mundo há muito tempo cristalizadas e repetidas de modo mecânico, e não raro, de modo inconsequente.

Fiorin e Savioli (2006), ao analisarem a estrutura da fábula, dividem o gênero textual em duas partes: texto narrativo em si e avaliação da realidade social. A moral, equivalente à avaliação, pode ser implícita, por meio de um comentário no próprio corpo textual, ou explícita, separada no texto, no formato de uma sentença. E cada uma dessas partes tem características específicas:

> [...] pode-se tomar um esquema narrativo, revesti-lo com termos abstratos e assim construir um texto. [Os textos figurativos] [...] criam um efeito de realidade, pois constroem uma cena real com gente, bichos, cores, etc. [...] [que]

> procuram explicar os fatos e as coisas do mundo, buscam classificar, ordenar e interpretar a realidade (FIORIN; SAVIOLI, 2006, p. 72).

A moral tem um papel preponderante na fábula. Ao colocar em foco temas como astúcia, falsidade, força, covardia, esperteza, entre outros, a moral, como tese principal, concretiza e manifesta o caráter ideológico e argumentativo desse gênero. "Por meio da moral a fábula consegue fazer com que os homens efetivamente reflitam e se conscientizem da incoerência de sua conduta e de seu relacionamento social" (SMOLKA, 1995, p. 7).

Com uma linguagem metafórica, com a presença de animais colocados em situações humanas, exemplares e simbólicas, a fábula traduz valores que se pretendem assimilados por seus ouvintes/leitores. Para Arantes (2006), esses textos mantêm certa estabilidade, desde as suas origens, como enunciados que cumprem uma função social e comunicativa e uma intenção crítica, cujos discursos veiculam princípios éticos e morais em diferentes esferas da sociedade.

Coelho (1984) enfatiza que, tendo em vista o seu propósito ideológico, ao mesmo tempo em que distrai e instiga seus leitores/ouvintes, a fábula busca educá-los. A transmissão de ensinamentos úteis e moralizantes não apenas reforça o caráter pedagógico desse gênero como mostra a relevância do estudo deste tipo de texto em sala de aula, em todos os seus elementos constituintes.

Apresentar o gênero textual fábula nas aulas de língua portuguesa não se restringe à leitura de histórias curtas, que podem ser aproveitadas como suporte para os estudos linguísticos. Longe desse limitado e equivocado propósito, o estudo do gênero em foco é uma oportunidade para discutir com os alunos acerca do papel social de um indivíduo frente às questões éticas, morais e ideológicas do seu cotidiano, levando-os a repensar comportamentos, reforçar valores, enfim, situar-se como sujeitos pensantes que têm responsabilidade social sobre suas atitudes na interação com o outro. Esse trabalho possibilita compreender que toda produção textual atende a fins

comunicativos que são influenciados pela situação histórica, social, cultural e ideológica de uma sociedade, em uma determinada época.

Ler, discutir e compreender diferentes textos pertinentes a este gênero, refletindo principalmente sobre os seus propósitos discursivos, é o que pretendemos fazer por meio do jogo ludo das fábulas, a ser utilizado como ferramenta mediadora no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo como objeto de aprendizagem

O jogo é um componente cultural que tem diferentes funções e sentidos que mudam conforme a época, a história ou o contexto social. É uma ocupação voluntária, exercida dentro de certos e definidos limites de tempo e espaço; compreende um conjunto de ações físicas ou mentais, ou ambos, praticadas de acordo com regras bem definidas e consentidas, cuja principal função é o divertimento, a ludicidade.

Segundo Huizinga (2004), o jogo é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. "É um fato mais antigo do que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe a sociedade humana" (Ibid., p. 3).

Soares (2008) afirma que o jogo, considerando suas peculiaridades, apresenta três categorias de diferenciação: primeiro, porque deriva de um sistema linguístico, isto é, a significação do jogo subordina-se ao uso cotidiano da linguagem por um grupo de indivíduos; segundo, porque é caracterizado por um sistema de regras peculiares implícitas ou explícitas que diferenciam um jogo de outro; e terceiro, porque é objeto empregado em uma brincadeira.

Em outro estudo sobre a atividade em foco, Soares (2008) diz que o jogo pode ter função lúdica ou educativa. A função lúdica proporciona ao indivíduo divertimento, recreação; enquanto a função educativa propicia a aquisição de conceitos que auxiliarão

o jogador a compreender o mundo à sua volta. Interessa-nos aqui, neste artigo, especialmente a função educativa do jogo.

Para que o jogo seja considerado educativo, é preciso que apresente objetivos claros. E mesmo com essa função, não exclui o caráter lúdico que também o constitui. E quando se alcança o equilíbrio entre essas duas funções, o jogo ganha em potencialidade e torna-se um instrumento rico e eficiente.

A importância do jogo como objeto de aprendizagem é constituída a partir de alguns argumentos fundamentais: satisfaz uma necessidade interior, pois naturalmente o homem desenvolve uma predisposição para o lúdico, composto de prazer e empenho espontâneo; é essencialmente prazeroso, pois absorve, envolve o homem de forma intensa, atraindo-o e despertando o seu interesse; o jogo envolve emocionalmente o ser humano devido ao seu forte caráter motivacional, causando-lhe euforia, excitação e vibração. Em virtude dessa atmosfera de encantamento, o jogo se torna um canal poderoso e relevante se for utilizado como mediação na aquisição de um conhecimento.

Quanto à contribuição da ludicidade para o desenvolvimento da cognição, podemos resgatar os subsídios teóricos construídos desde os estudos piagetianos que defendiam como imprescindíveis as atividades com jogos na busca do conhecimento pelo sujeito. Piaget (1986), ao observar o uso do jogo na construção da aprendizagem, comprovou que desde os primeiros meses de vida a criança já desenvolve uma predisposição natural para a ludicidade e, através do jogo, é capaz de aprender o novo por meio dessa prática experimental, num processo de evolução mental. Brincando, a criança assimila as representações simbólicas, apreende a realidade e aprende.

Sob o ponto de vista psicológico, Vygotsky (2007) afirma que o jogo, principalmente o constituído de regras, traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o ser humano em sua formação para a vida em sociedade. Os jogos e as brincadeiras são considerados excelentes auxiliares para fornecer limites, estabelecer liberdade, conviver com regras, tornar-se um cidadão, pois o pensador

russo atribui ao ato de brincar o papel de preencher uma necessidade básica da criança: o agir sobre o mundo à sua volta.

O jogar, como estratégia didática, facilita o aprender desde que as ações lúdicas estejam planejadas, direcionadas e orientadas para o desenvolvimento das capacidades específicas do aprendiz. Para tanto, faz-se necessário que o jogo seja elaborado com o intuito de promover a compreensão de conteúdos específicos e o aprimoramento de habilidades cognitivas, tais como o raciocínio lógico, a criatividade, a construção de hipóteses e a resolução de problemas, fatores indispensáveis no processo de construção da aprendizagem.

O jogo é um agente de interação social, pois motiva o aluno não apenas a construir o seu próprio conhecimento, mas também a partilhá-lo com outros nos processos de formação de equipes previstas nas brincadeiras. As trocas de informações e a competitividade equilibrada desenvolvem no aluno capacidades como a curiosidade, a vontade de aprender, de acertar, e isso tudo colabora para o desenvolvimento do discernimento rápido, da concentração e da focalização, essenciais na aquisição de um conhecimento.

Os argumentos supracitados fornecem subsídios suficientes para apontar a importância da utilização do jogo como ferramenta didática, não apenas para tornar a sala de aula um ambiente mais interessante, interativo e atraente, mas principalmente para justificar a escolha que fizemos pela utilização do jogo ludo como suporte na compreensão do gênero textual fábula.

Aspectos metodológicos: O ludo das fábulas

O jogo ludo foi escolhido para abordar a fábula por favorecer as interações entre os alunos e as trocas de pontos de vista. Trata-se de uma proposta direcionada a alunos de uma turma ou de várias delas, que poderão ser divididos em quatro equipes de jogadores.

O modelo original do ludo é composto por um tabuleiro quadrado com um percurso em formato de cruz e pode ser jogado por

2 a 4 pessoas, ou, ainda, por equipes que representem uma das quatro cores. O objetivo do jogo é dar uma volta completa no tabuleiro com os quatro peões que representam cada jogador ou cada equipe. Na adaptação feita para o uso do jogo como objeto de aprendizagem, denominado "Ludo das fábulas", criamos um tabuleiro no tamanho 2 X 2m em lona; 12 cones (usados como peões) em cores distintas; um dado numerado de um a seis; um baralho de cartas (12 x 20 cm) denominado "baralho curioso", contendo 50 cartas-pergunta (cartas com questões de múltipla-escolha sobre o gênero em estudo e sobre três fábulas selecionadas previamente), 10 cartas-desafio que têm o objetivo de apresentar tarefas surpresas que precisarão ser cumpridas pelos membros da equipe se quiserem avançar no jogo, e 3 cartas-leitura, contendo os textos integrais das fábulas "A raposa e o galo", "O cão e o pedaço de carne" e "O leão apaixonado", que serão relidos e usados como suporte para auxiliar os alunos a responder as questões. Há ainda um fosso de cada cor para guardar as cartas que os alunos acertam e uma ficha de acompanhamento para registro das questões respondidas.

As cartas-pergunta apresentam quatro a cinco alternativas e em sua grande maioria somente uma delas é a correta. Os erros que estão distribuídos nas alternativas apresentadas estão grifados em vermelho, a fim de que o aluno-leitor não apenas identifique a alternativa correta (que estará toda grifada em negrito), como também saiba quais os dados apresentados que não condizem com as informações sobre o gênero em estudo ou sobre as fábulas escolhidas.

O propósito das marcações em negrito para a resposta correta e para os erros inseridos é o de garantir que a dinâmica do jogo não seja interrompida quando uma determinada pergunta é lida. O aluno que a respondeu e todos os demais precisam ter conhecimento imediato do acerto ou do erro.

Foram feitas algumas alterações no tabuleiro do ludo: diminuímos o número de peões utilizados por cada equipe na competição, para dinamizar ainda mais a ação lúdica e otimizar o tempo de execução do jogo, de modo que a sua aplicação possa ser realizada em duas aulas de 50 minutos. Inserimos quatro casas-bomba

que servirão para dificultar o avanço do jogador na partida, pois caso o peão pare nesse local terá que voltar duas casas e ficar uma rodada sem jogar. As imagens de interrogações (?) que ocorrem a cada cinco casas percorridas, indicam que a equipe terá que retirar a próxima carta do baralho e provavelmente responder a uma pergunta. Finalmente, preocupamo-nos em inserir algumas ilustrações de personagens das fábulas que serão trabalhadas durante o jogo para ativar a memória dos participantes.

A elaboração das perguntas partiu do aporte teórico sobre gêneros textuais de Marcuschi (2003) e seguiu a construção de conhecimentos a partir dos seguintes aspectos:

a) aspectos sócio-históricos e funcionais;
b) aspectos de estrutura composicional e estilo;
c) aspectos linguísticos (marcas linguísticas e enunciativas);
d) aspectos de conteúdo temático.

As regras do jogo

Algumas regras do jogo também sofreram modificações para atender aos objetivos de aplicação do jogo como instrumento de aprendizagem. As regras estão descritas no quadro abaixo e devem ser lidas e explicadas antes do início do jogo em sala de aula.

QUADRO 1 – Regras modificadas do ludo

REGRAS DO JOGO LUDO DAS FÁBULAS
Regra 1
Para decidir que equipe iniciará o jogo, cada grupo jogará o dado uma única vez. A ordem de classificação obedecerá a pontuação obtida pelos jogadores, de acordo com os seguintes critérios: será o primeiro jogador aquele que, após jogar o dado, conseguir a menor pontuação, ou seja, se ao cair a face mais visível do dado estiver com 1 ponto, esse jogador será o primeiro, se a face mais visível for 2 pontos, esse jogador será o segundo e assim por diante.
Regra 2
Decidido quem começará o jogo, cada equipe escolhe um jogador para lançar o dado em sua vez. Se o resultado do jogador for 1 ou 6, ele poderá tirar um peão do quadrado (lugar onde os peões começam o jogo) e colocá-lo na casa de saída. O jogador terá obrigação de pegar a primeira carta do jogo, seguindo rigorosamente a ordem do baralho pelo número em sequência. No caso de o resultado ser um 6, o jogador terá direito a jogar o dado mais uma vez.
Regra 3
Se o jogador continuar a tirar 6, continua respondendo às perguntas e, em caso de acerto, continua jogando até tirar outro número diferente de 6. Os jogadores poderão tirar o seu primeiro peão do quadrado caso tirem 1 ou 6 ou respondam corretamente sobre as características que constituem o gênero textual fábula.
Regra 4
À medida que cada equipe consegue retirar um peão do quadrado, o jogo continua com os jogadores tentando percorrer a trilha do ludo. Para isso, cada equipe escolherá um jogador para lançar o dado e, caso o peão caia numa casa da interrogação (?), deverá responder à pergunta. Se acertar, poderá avançar duas casas. Porém, se errar, deverá retornar ao número de casas que saiu no dado.
Regra 5
Quando o resultado do lançamento do dado fizer com que um jogador representante da equipe mova seu peão para uma casa já ocupada por um adversário, o jogador adversário terá de escolher uma entre duas opções, independente de estar prestes a ganhar o jogo ou não: retorna o seu peão ao quadrado inicial (posição inicial do peão no jogo), de onde só sairá se tirar 1 ou 6 na próxima vez que jogar o dado, ou solicita o direito de responder a uma carta-pergunta. Se for a segunda opção e errar, permanecerá no quadrado inicial e ficará uma rodada sem jogar. Se acertar, permanecerá na casa em que já estava, juntamente com o adversário que o alcançou.
Regra 6
O peão que completar a trilha do tabuleiro chegando à sua casa de saída terá o direito de, em sua próxima jogada, (ou até na mesma) entrar na faixa de segurança (uma faixa de 5 casas da mesma cor de peões localizada no centro do tabuleiro), que conduz à zona final. A casa de saída não faz parte da zona de segurança, ou seja, o jogador que deu uma volta completa com um peão pode ser obrigado a retornar ao quadrado, caso um peão de outra cor pare na mesma casa em que ele se encontra.
Regra 7
A entrada na zona final depende de duas situações: a primeira, se o jogador estiver a quatro casas da zona final terá que tirar um 4; a segunda, se o jogador tirar um número menor, por exemplo, 2, ele poderá andar duas casas e esperar uma outra rodada até tirar outros 2 (dois) ou outras jogadas tirando o número necessário.
Regra 8
A primeira equipe de jogadores que conseguir colocar seus três peões na zona final será declarada vencedora.

Considerações finais

Ao propormos o "Ludo das fábulas" como objeto de aprendizagem para a compreensão do gênero textual em foco, pretendemos apresentar aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental uma ferramenta lúdica, criativa; um instrumento pedagógico que estimule a curiosidade, o interesse e o prazer do aluno na construção e compreensão de conhecimentos; uma opção para tornar o ambiente de sala de aula motivador, interacional e atraente, adequado às novas exigências de inovação e dinamização do ensino.

Esperamos que essa proposta lúdica estimule o aluno a exercitar suas capacidades leitoras de modo mais proficiente, aprendendo a identificar os explícitos e implícitos dos textos trabalhados e, principalmente, a compreender o gênero em seus propósitos sociocomunicativos e a desvendar, discutir e refletir sobre os aspectos socioculturais, históricos e ideológicos constitutivos dos discursos presentes em cada fábula produzida e veiculada. Por meio da leitura das fábulas estudadas, também pretendemos que os discentes compreendam o seu papel social de cidadão diante das questões éticas, morais e políticas de seu cotidiano, repensando atitudes, reconstruindo valores, enfim, situando-se enquanto sujeitos pensantes e críticos no meio em que vivem, frente às interações sociais que realizam.

É também propósito deste trabalho despertar o docente para a constante inquietação pela busca de alternativas didáticas que o ajudem a atingir seus objetivos pedagógicos no tocante ao ensino da língua. Almejamos que o professor, tendo acesso ao material aqui apresentado, veja este objeto de aprendizagem como uma potencialidade lúdica e educativa de mostrar a língua em seu caráter dialógico, pragmático, fluido, enfim, funcional e, assim, tenha uma noção ainda mais clara sobre a relevância do jogo para a vida da criança e também do adulto.

Ademais, é importante ressaltar a importância do professor como facilitador do trabalho com o "Ludo das fábulas". Destaca-

mos que, ainda que esse objeto de aprendizagem venha a atender aos objetivos propostos, tanto em relação aos aspectos didático--pedagógicos quanto interacionais, o papel do docente não pode ser desconsiderado, uma vez que é ele quem desempenha a função crucial de aprofundar as concepções teóricas que embasam o ensino do gênero em estudo, explicando, contextualizando, ampliando as ações definidas para o material aqui exposto. Sem o auxílio do docente, o aluno/jogador poderá correr o risco de explorar o objeto de forma limitada.

ANEXO – Tutorial Como jogar "Ludo das fábulas"

Antes de iniciar o jogo, a turma deve ser dividida em quatro equipes. Cada equipe é representada por uma cor de peão e deve escolher um líder para representá-la. Após essa divisão, o professor deve ler as regras do jogo, esclarecendo quaisquer dúvidas que venham a surgir.

1 Tabuleiro quadrado em formato de cruz, 12 peões (3 vermelhos, 3 azuis, 3 verdes e 3 amarelos), 1 dado, um baralho de cartas denominado "baralho curioso" contendo 50 cartas-perguntas, 10 cartas-desafio e 03 cartas-leitura contendo os textos das fábulas

Orientações

Quem começa?	Cada participante deve lançar o dado uma vez. Começa a jogar aquele que tiver menor pontuação no lançamento do dado, seguido dos outros de menor pontuação também. O representante da equipe deve lançar o dado. Só pode sair do quadrado inicial o jogador que obtiver o número 1 ou 6. Nessa jogada, o representante é obrigado a pegar a primeira carta do jogo.
Vantagens	Quem tirar o número 6 tem direito a mais uma jogada. E mais sorte ainda se tirar novamente o 6 na jogada seguinte, pois continuará respondendo. Se o jogador tirar 6, mas não acertar a pergunta que lhe for feita, ele perde o direito de continuar jogando.
Azar	Se o peão caiu numa casa com ?, o participante deve responder a uma pergunta. Se acertá-la, poderá avançar duas casas. Porém, se errá-la, deverá retornar o número de casas que saiu no dado.
Casas-bomba	Servem para dificultar o avanço do jogador na partida, pois caso o peão pare neste local, tem que voltar duas casas e ficar uma rodada sem jogar.
Alerta	Se o peão cair numa casa já ocupada por seu adversário, o jogador tem duas opções: 1 – retornar o peão para o quadrado inicial; 2 – responder a uma carta-pergunta. Se errar a resposta da carta, deve voltar para o quadrado inicial e ficar uma rodada sem jogar. Se acertar, deve permanecer na casa junto com o adversário.
Como termina?	Quando completar a trilha, o jogador terá o direito de entrar na faixa de segurança, rumo à zona final. Atenção! A casa de saída não faz parte da faixa de segurança. Se um adversário ocupar a mesma casa, o jogador será obrigado a voltar para o quadrado inicial. Quando o peão estiver na faixa de segurança, o jogador tem as seguintes alternativas: 1- se lançar o dado e tirar o número exato de casas que restam para alcançar a zona final, entrará na zona final; 2- se lançar o dado e tirar um número menor do que o número de casas que precisa para alcançar a zona final, terá que esperar as rodadas seguintes até alcançar o número necessário; 3- se lançar o dado e tirar um número maior do que o número de casas que precisa para alcançar a zona final, deve voltar o número de casas que excedeu.
Importante	Vence o jogo quem colocar os três peões na zona final.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Marilza Borges. **A argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo**. Uberlândia: UFU, 2006. Dissertação (Mestrado em letras), Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

BAKTHIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: ______. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-1953]. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. O ludismo e avaliação da aprendizagem: possibilidades para o ensino de química. XV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15, 2010. Brasília. In: **Anais**... Brasília: UnB, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil:** histórias, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1984.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p.20-36.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

SMOLKA, Neide (Org.). **Fábulas completas**: Esopo. São Paulo: Moderna, 1995.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química*:* teoria, métodos e aplicações. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14, 2008. **Anais**... Curitiba: UFPR, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

7

OS GÊNEROS DO DISCURSO, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS: O TRABALHO NUMA TURMA DE LP DO ENSINO MÉDIO

Fransuelly Raimundo da Silva[1]
Rita Maria Diniz Zozzoli[2]
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Introdução

A abordagem acerca dos gêneros do discurso revela-se, mesmo não se tratando de um tema novo, uma temática fecunda e ainda um objeto de inúmeras investigações nas diversas áreas do conhecimento. Ao que parece, a persistência em torno desse tema acaba por apontar em direção a um posicionamento que corrobora o que já nos apresentou Bakhtin acerca da variabilidade e heterogeneidade desses tipos relativamente estáveis: o trabalho com os gêneros do discurso reafirma a estreita ligação existente entre língua/lin-

1 Aluna do curso Letras-Espanhol, sob orientação da Prof.ª D.ra Rita Maria Diniz Zozzoli, vinculada ao projeto de pesquisa Articulação entre gêneros, suportes e veículos no discurso da mídia e do ensino e aprendizagem. E-mail: <fransuellymontecchio@hotmail.com>.

2 Docente da área de Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, coordenadora do projeto de pesquisa Articulação entre gêneros, suportes e veículos no discurso da mídia e do ensino e aprendizagem. E-mail: <ritazoz@uol.com.br>.

guagem e a vida/práticas sociais. Entretanto, ainda assim, a escola e o professor têm encontrado dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho de ensino e aprendizagem de gêneros que evidencie ou mesmo aprofunde essa ligação.

Segundo Zozzoli (2015, p. 19), na sala de aula, em muitos casos, a noção de gênero termina transformada "em mais um conteúdo a se ensinar dentro de uma proposta de transmissão de conteúdos ainda vigente em grande número de situações de ensino". Levando em consideração tal contexto, esta pesquisa justifica sua importância e a sua razão de ser, como também reafirma sua contribuição social para o trabalho desenvolvido na sala de aula. Em relação às perspectivas e pressupostos teóricos pertinentes a essa temática, foram utilizados autores como Bakhtin (2003), Marcuschi, (2008) referentes à discussão acerca de gêneros, e Zozzoli (2015), no tocante ao trabalho e as reflexões sobre gêneros na aula de língua portuguesa.

Dessa maneira, este trabalho focaliza a utilização de diferentes gêneros do discurso no contexto de sala de aula de língua portuguesa (LP), buscando compreender, numa perspectiva discursiva, como as atividades em jogo contribuem para a leitura e produção de texto. Assim, esta busca estará direcionada à observação e interpretação dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a multiplicidade de gêneros discursivos pertinentes ao trabalho didático-pedagógico.

Na abordagem das práticas desenvolvidas pelo professor, na sala observada, foram apreendidas, através dos dados coletados, as categorias textuais T1, T2 e T3, que resultam da utilização dos três tipos de gênero realizada pelo docente. Essas categorias, que fomentarão a discussão aqui proposta, também evidenciarão uma perspectiva que sinaliza um horizonte de possibilidades para um trabalho longe da superficialidade com os gêneros na sala de LP.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se numa perspectiva dita qualitativa e etnográfica. E para tal foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados o registro das aulas (gravação em áudio e as notas de campo), as próprias produções escritas dos alunos e uma entrevista com o docente. A pesquisa se deu numa escola da rede pública, localizada em um bairro de periferia de Maceió. Foram observadas as duas primeiras aulas da disciplina de língua portuguesa, nos dias de segunda e quarta no horário da manhã, das 7h:15 min às 9h:00 min. O período de coleta ocorreu em duas etapas. A primeira se deu entre os meses de setembro e novembro de 2013 e foi caracterizada como fase exploratória para a pesquisa; já a segunda ocorreu entre dezembro de 2013 até fevereiro de 2014 e permitiu um melhor aproveitamento desse período. Com isso, o período de coleta ocorreu entre setembro de 2013 até fevereiro de 2014, num total de seis meses e de trinta e seis aulas coletadas.

O professor da disciplina é licenciado em Letras-Português e leciona na escola há três anos. A turma em questão era o segundo ano A do ensino médio, com um total de 41 alunos. Desse total, 25 eram meninos e 16 eram meninas, dentro de uma faixa etária compreendida entre 15 e 17 anos. A escola pesquisada oferece ensino durante os três períodos do dia (manhã, tarde e noite); pela manhã, além das turmas do ensino médio, atendem-se às turmas do ensino fundamental. A instituição atende, além dos alunos do bairro, a estudantes de bairros vizinhos. A escola conta, ainda, com uma estrutura de médio porte, oferecendo aos alunos uma quadra para prática de esportes (a qual durante o período da pesquisa esteve desativada devido a reformas), uma biblioteca que funciona durante toda a semana, exceto nos dias de sexta-feira, um refeitório, uma pequena cantina, um auditório situado no primeiro andar da escola e, nesse primeiro andar, ocorrem as aulas das turmas do ensino médio, ensino no qual a turma pesquisada se insere. A instituição conta ainda com uma sala na qual um aluno bolsista atende a casos

da população do bairro relacionados a questões do direito do consumidor e uma sala ao lado desta destinada à prática de judô, uma vez que alguns alunos da escola participam de competições desse esporte no Estado.

Resultados e discussão

Considerando-se o trabalho efetivo com os diferentes textos e as atividades desenvolvidas pelo docente da sala de aula observada, esta pesquisa buscou focalizar a utilização na sala de aula de diferentes gêneros do discurso, mesmo que não programada e não explícita. Assim, procurou-se identificar, descrever e interpretar a utilização dos conhecimentos sobre gênero na sala de aula pesquisada. Para tanto, esse trabalho se propôs a responder às seguintes perguntas:

1. Como são trabalhados os textos em sala, de maneira geral?

2. O professor utiliza a noção de gênero discursivo ou textual, diretamente ou indiretamente, em sala de aula? 2.1. Se sim, como são as atividades elaboradas, levando em conta essa noção? 2.2. Se não, como o professor vê (ou não) a questão do emprego do gênero discursivo na sala de aula?

3. Que reflexões podem ser efetuadas a respeito da utilização dos gêneros discursivos a partir das atividades efetuadas na sala de aula? Que implicações para a aprendizagem podem ser depreendidas?

Como foi exposto, num primeiro tratamento com os dados obtidos, evidenciou-se que os textos trabalhados em sala pelo professor se dividiram em três categorias textuais, aqui chamadas de: T1, T2 e T3. Essas categorias se relacionaram ao ensino da gramática, da literatura e da redação, respectivamente. O professor trabalhou diferentemente cada uma dessas categorias, as quais apresentaram as seguintes especificações:

QUADRO 1 – Categorias textuais apreendidas na pesquisa, seguidas de suas caracterizações

A primeira categoria, T1, referente aos textos presentes no livro didático utilizado pela turma (esses textos tiveram o LD como suporte), e estiveram relacionados aos exercícios propostos no mesmo, os quais, na maioria das vezes, foram utilizados pelo professor no ensino gramatical. Eram textos como notícias, anúncios, tirinhas etc.
A segunda categoria, T2, relacionada aos textos escolhidos pelo professor para a sala de aula, para que fossem lidos por ele para a turma. Eram textos como crônicas, poemas, contos etc. Essa categoria textual se relacionou ao ensino de literatura e à prática da leitura vocalizada.
A terceira categoria, T3, vinculada aos textos produzidos pelos alunos. Esses textos se relacionaram ao ensino/trabalho com o gênero redação escolar que se associa às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ainda havia sido utilizado pelo professor como atividade avaliativa. Entre as produções coletadas, nessa categoria, uma aluna apresentou um texto de sua autoria ao professor para que este fizesse a leitura dele em sala. E o professor fez a leitura do texto.

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013)

Ainda em relação ao trabalho ou a utilização que o professor efetuou dessas categorias, constatou-se que houve aulas nas quais foi utilizada uma categoria ou duas delas. E, a partir desse trabalho com as categorias analisadas, as leituras da entrevista com o docente e as notas de campo sugerem que a categoria T2 seja a preferida pelo professor devido ao envolvimento demonstrado por ele em relação a esta, entretanto a categoria mais explorada em termos de atividades foi a categoria T3.

A maneira com que o professor buscou tratar esses textos em sala revelou que: os textos da categoria T1, em um primeiro momento, eram lidos silenciosamente pelos alunos, após o professor passar o exercício do livro, ou após o professor copiar o "conteúdo[3]" do ensino gramatical ou de literatura no quadro. Num segundo momento,

3 Esse termo denuncia uma visão "conteudística" (coisas prontas para serem "passadas" ao aluno). Por isso é colocado entre aspas, pois não corresponde à perspectiva da pesquisa apresentada.

o professor relia ou não o texto em voz alta (isso porque o professor só relia em dois contextos: quando considerava essencial para o desenvolvimento da atividade, como nos momentos nos quais, mesmo lendo uma primeira vez, na hora de responder à atividade, os alunos demonstravam sentir dificuldade ou não compreensão. Ou procedia da mesma forma quando considerava interessante retomar o texto para a abordagem de pontos que fomentassem a discussão do "conteúdo" pelos alunos ou que fossem relevantes para a questão tratada). Na sequência da (re) leitura desses textos, o professor procurava responder às questões da atividade do livro, geralmente relacionadas ao conteúdo gramatical trabalhado no momento, a partir da participação dos alunos. Durante a leitura em voz alta desses textos, o professor fazia pausas para comentar/discutir o conteúdo abordado, bem como para se posicionar em relação aos assuntos levantados a partir do texto pelas colocações, dúvidas/questionamentos dos alunos.

Os textos da categoria T2 foram lidos em voz alta pelo professor na maioria das vezes no momento posterior à atividade/aos exercícios, e estiveram atrelados ao ensino de literatura. O professor costumava fazer leitura desses textos na sala, entretanto os alunos não precisavam responder os exercícios relacionados a eles. Antes da leitura, o professor costumava apresentar à turma o texto que seria lido, ou o livro, quando era esse o caso, o autor, o contexto no qual os mesmos foram escritos. E mesmo exigindo que a turma fizesse silêncio durante a leitura dos textos, o professor deixava os alunos livres para escolherem entre ficar na sala e ouvir a leitura ou sair da sala, simplesmente. E mesmo com a atitude impaciente por parte de alguns alunos, a turma se mostrou aberta e interessada em ouvir os textos lidos pelo professor.

Durante essas leituras, os alunos demonstraram certa preferência por textos mais curtos, rápidos como as crônicas, as quais foram muito usadas pelo docente, com temas relacionados ao cotidiano. Assim, foram lidas pelo professor crônicas de dois autores: Lima Barreto e Nelson Rodrigues. Esses autores mantiveram relação com a história leitora do professor. E no caso de Nelson Rodrigues, esse autor está inserido no gosto pessoal do docente.

Do primeiro autor foi lida a crônica: "O homem que sabia javanês"; já do segundo, foram feitas leituras de duas crônicas do livro "A vida como ela é": "A mulher do próximo" e "Feia demais". As leituras do primeiro autor também foram aproveitadas pelo professor para auxiliar, em dado momento, os alunos na produção de um seminário de literatura no qual a turma trabalhou a apresentação da biografia e de algumas obras de Lima Barreto, com a devida orientação do professor.

Observou-se, após a atividade de leitura das crônicas do segundo autor, surpreendente e significativo interesse, especialmente, em relação à leitura das duas últimas crônicas, por parte de toda a turma. Os alunos demonstraram, durante a leitura vocalizada feita pelo professor, atenção, curiosidade e participação. O professor leu a primeira crônica, eles gostaram e pediram para que o professor lesse uma segunda crônica e assim ocorreu. Ao final das duas leituras, a turma aplaudiu veementemente.

No tocante à proposta de leitura dos textos literários feita pelo professor, faz-se necessário esclarecer que a leitura aqui denominada de leitura vocalizada apoia-se em Kefalás (2010). No momento em que o professor fez a leitura das crônicas citadas, ele fez isso de maneira viva e performática. E enquanto lia os textos, percebeu-se que a turma se manteve atenta a toda a leitura. Para tal, o professor fez adequações no tom da sua voz, fez sugestões para o entendimento das palavras desconhecidas pelos alunos no texto, interpretou as ações e falas dos personagens de maneira que os alunos em certos momentos, riam da cena pela sua "veracidade" e riqueza de detalhes. Tendo em vista esse contexto, numa linha teórica apresentada por Kefalás (2010), entende-se que o professor, para além de uma leitura mecânica, que se costuma empregar, por exemplo, quando se lê uma notícia, emprestou sua voz ao texto de maneira que pela primeira vez, os alunos tomaram conhecimento da natureza lúdica que podemos experimentar ao vocalizar um texto literário, e esta escolha provoca, no ouvinte e também no leitor do texto em questão, um jogo de sensações. A autora citada pontua que

> a leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura literária, de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá- las, confere às palavras novas colorações. Sendo assim, ler em voz alta é diferente de oralizar mecanicamente o texto como forma de mostrar uma boa dicção da língua (KEFALÁS, 2010, p. 285).

No mesmo artigo, a mesma autora esclarece ainda a diferença entre a leitura oralizada e a vocalizada no trato com o texto literário:

> É importante aqui distinguir a noção de “leitura oralizada” da noção de “vocalização”. Nessa última, o encontro da voz com o texto é um encontro cheio do imprevisível. Ele é feito de experimentações, de descobertas. Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos (KEFALÁS, 2010, p. 285-286).

Os textos da categoria T3 não foram lidos na sala pelo professor, eles foram produzidos pelos alunos no decorrer do período observado e entregues ao professor para avaliação e correção. Essa produção textual ocorreu da seguinte forma: inicialmente, o professor buscou abordar e discutir na sala os temas da prova de redação de edições passadas do ENEM, explicando como fazer a redação. Essas explicações se deram no seguinte formato: o professor, inicialmente, fez uma abordagem contextualizada dos temas, das redações levadas para sala; discutindo-as juntamente com os alunos, buscando que eles exercitassem o senso crítico. Para tal, o

docente fez relações desses temas com autores, (como, por exemplo, Ariano Suassuna, Patativa do Assaré, Nelson Rodrigues etc.), e livros ou personagens pertinentes ao ensino de literatura; e ainda a notícias e assuntos que estiveram presentes no dia a dia dos alunos, no período observado.

Como exemplo, tem-se o caso da discussão acerca de problemas como a degradação ambiental das praias da cidade dos alunos; quando foi tratado o tema do ENEM de 2010, com proposta acerca da defesa do potencial hídrico do Estado, por parte do candidato da prova. Ou, ainda, discussões de assuntos abordados no contexto político e social do país, que de forma indireta inseriam nesses debates conhecimentos ou temas de outras disciplinas (história, geografia etc.), como o caso do julgamento do mensalão ou a notícia acerca da espionagem dos Estados Unidos nos sistemas de computadores no Brasil.

No decorrer dessas discussões, o professor fazia uso de exemplificações, expondo questionamentos e argumentos que serviriam como possíveis exemplos para a construção das etapas ou partes constituintes das redações, dos alunos. Ou seja, à medida que os temas eram discutidos em sala, o professor pontuava o que dentro do debate poderia entrar como um argumento, uma citação, ou mesmo exemplos; todos pertinentes ao desenvolvimento, à conclusão ou a introdução na produção textual dos alunos, como observado nas seguintes transcrições abaixo.

QUADRO 2 – Transcrições de aulas

Transcrição I
Professor: Esse tema é uma maneira de manter o politicamente correto, "o bonitinho", (o professor refere-se ao tema da redação do Enem 2010).
Em seguida ele pergunta à turma:
Professor: Me respondam, o que existe de bom no Estado de Alagoas?
Aluno M: (ri em voz alta e responde), Não existe nada!
Outro Aluno: Não se pode andar na orla, que se é roubado.
Nesse momento, o professor explica aos alunos os possíveis vieses que os alunos poderiam seguir dentro dessa temática para o desenvolvimento das redações; para isso ele cita a degradação ambiental.
Professor: É esgoto a céu aberto, lixo nas praias em frente a muitos hotéis. Já vi muitos moleques brincando em esgotos presentes nas praias. (...) Gente, é o nosso riacho Salgadinho, que, entrando ou saindo governo, não se muda a situação e é preciso ler para compreender tudo isso.

Transcrição II
Debate sobre o tema da redação do Enem de 2005
Professor: É possível existir uma sabedoria inata, que nasce sem o acesso sistemático à educação, "o ser esperto"?
Aluno A: A vida ensina!
Outros alunos: Existe sim, a sabedoria inata.
Eles citam o exemplo da dona de casa. O professor corrobora a fala dos alunos.
Professor: Sim, é verdade. Existe a sabedoria inata, do dia a dia, e as pessoas que se utilizam dessa sabedoria muitas vezes conduzem muito bem as suas vidas e isso sem nunca terem lido Os Lusíadas. Um bom exemplo disso é uma figura que vocês conhecem muito bem; um sujeito que não teve acesso ao estudo e observando se desenvolveu muito bem. Ele tem muitos de seus versos sendo estudados na França, devido à perfeição métrica dos versos. Vocês conhecem ele por Patativa do Assaré.
O professor, em seguida, indica a leitura de Patativa do Assaré e acrescenta:
Professor: Galera, olha, seria interessante que vocês procurassem por esse autor na biblioteca.
O professor cita a obra de Ariano Suassuna, o autor de 'O auto da compadecida", destacando a fala do personagem João Grilo.
Professor: Ariano Suassuna e João Grilo falam que quando a pessoa precisa sobreviver, ela vai usar a sabedoria inata. (...) Dentro desse contexto está o presidente Inácio Lula da Silva, eleito sem ter acesso ao conhecimento sistemático. (...) Mas, não se deve glorificar a falta de instrução como uma qualidade do caráter, com afirmações do tipo: O sujeito não tem diploma, mas foi eleito presidente.
O professor diz que essas indicações, feitas nesse momento, entrariam como exemplificação dentro das redações dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

Podemos pontuar, a partir dessas leituras, que os textos encontrados, na sala de aula observada, foram trabalhados a partir da categoria textual que se inseriam, recebendo, portanto, um tratamento diferenciado pelo professor. E dentro desse tratamento, alguns pontos foram destacados para um melhor entendimento de como se deu o trato com esses textos. Um desses pontos é o fato de que o trabalho docente observado se volta marcadamente para o ensino de literatura. O que representa na prática, um professor que, agindo conscientemente ou não, busca submeter o ensino da língua materna, (o qual abarca o trabalho com os gêneros discursivos e a própria gramática) e a produção textual ao ensino de literatura.

Outro ponto é que ambos os autores, Lima Barreto e Nelson Rodrigues, trazidos para as aulas pelo professor fizeram parte da história leitora do docente e talvez em uma outra situação não apareceriam durante as aulas. Um terceiro ponto refere-se à da contribuição do cânone literário para as escolhas feitas pelo professor, dos textos da categoria T2. Verifica-se, ainda, que as escolhas e preferências dos alunos, quando relacionadas às escolhas do professor, inserem-se numa relação divergente, por se tratar de leitores com diferentes perspectivas e interesses. Entretanto, essa relação também pode ser construtiva na formação leitora do aluno, pois a experiência com diferentes possibilidades de leituras contribui para a compreensão da heterogeneidade da realidade.

Assim, pode-se afirmar que, canônica ou não canônica, a leitura não perde a sua razão de ser ou mesmo o seu valor como conhecimento a ser adquirido nos dois casos. Antes, a escola e o professor, sem fazer uso de dicotomias que reduzam o horizonte do leitor em formação, precisam oferecer a possibilidade de escolha para que este possa descobrir com responsividade (BAKHTIN, 2003) o poder da palavra e possa exercê-la com adequação, como foi apreendido na fala do professor, conforme o Quadro 3, em relação à utilização de textos na sala.

QUADRO 3 – Trecho da entrevista com o professor

R3. Mas, o mais interessante em utilizar o texto é notar o impacto que ele causa no outro ser humano; às vezes um texto que mudou a minha percepção, para o outro, assim, é interessante ver como o outro numa idade assim como a deles não causa nada, absolutamente nada. Talvez vá mudar lá na frente, né?

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

E na sua resposta, ainda durante a entrevista, quando ele conta acerca de uma experiência anterior com leitura:

QUADRO 4 – Trechos da entrevista com o professor

Professor: Eu tou separando um dia, agora, na sexta-feira pra leitura. Sempre li, e às sextas-feiras é o dia da leitura, por exemplo, não faço nada, só leio. Daí quê que eu faço? Eles trazem textos, né, qualquer tipo de texto. No 2º ano C, às vezes, os meninos vêm com umas coisas interessantes, mas geralmente, eles gostam de ler passagens da Bíblia Sagrada. E eu acho ótimo que eles leiam isso aí, é pura literatura e aí estimula também. *P7. 2.* Mas é um começo? *R7. 2*. É um começo, eu sempre gosto de fazer com que eles mostrem o que estão lendo. E eu tive um trabalho no oitavo ano que era assim: eu quero que vocês tragam qualquer livro que vocês tiverem em casa. O primeiro livro que você tiver a sua mão traga pra gente analisar aspectos, o que é que tem a sua disposição. "Ah, professor, livro lá em casa? Acho que tem um escorando a porta". Traga ,meu filho. *R7. 3*. (...). Outra coisa, geralmente é texto de religião: Bíblia. *P7. 4*. Nada mais relacionado à literatura? *R7. 4*. Não. Às vezes aparece, mas, também uma coisa, assim, diferente da própria literatura. *P7. 5*. Nicholas Sparks? *R7. 5*. É, Nicholas Sparks, Gabriel Chalita, Padre Marcelo Rossi. Autoajuda também, Augusto Cury. Esse tipo de texto aí que dá pra dizer que é ruim, mas que não dá para fazer uma análise. Mas, já é alguma coisa. Eu procuro não discriminar; às vezes eu falo mal desses livros e eles querem defender o livro. "Como? Como Crepúsculo é ruim?" E eu digo: Olhe, fale comigo daqui a dez anos, aí você mem diz. Mas as coisas estão mudando, gente, melhorando, vai melhorar, mas vai melhorar. Às vezes entro na biblioteca tem um moleque com um clássico embaixo do braço e é uma surpresa danada.

Percebe-se, nesses momentos, no discurso do professor, uma característica muito positiva, que é seu envolvimento com o ensino da leitura de modo geral. Ainda que privilegiando o cânone nos exemplos das crônicas, ao mesmo tempo, em seu discurso, sua abertura para perceber que o gosto pela leitura precisa ser cultivado a partir de experiências com o que já se tem perto, com o que já é conhecido e apreciado, sem discriminação, demonstra uma visão não autoritária, que só poderá facilitar e desenvolver o contato dos alunos com a atividade leitora.

Entretanto, por força de fatores como a própria visão de ensino de língua que sedimenta os planejamentos escolares desde as instâncias administrativas, passando pelo livro didático e pela formação do professor, o trabalho com os textos encontrados nas aulas observadas revela o contexto fragmentário e compartimentado no qual o ensino de língua portuguesa tem sido inserido no ensino básico, uma vez que as práticas escolares parecem, em sua maioria, dividir o ensino de língua portuguesa em blocos como gramática, literatura e produção textual, os quais são trabalhados em sala e no próprio livro didático de maneira claramente desconexa. Dessa forma, ensina-se num sistema semelhante ao do depósito de conhecimentos em diferentes arquivos. Tal contexto de ensino relaciona-se com o que Morin nos apresenta:

> Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2005, p.16).

E nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem dos gêneros do discurso, assim como o trabalho com texto em sala de aula acontecem de forma ainda muito tímida e desconectada de outras

atividades, na escola. Pode-se apreender que tal contexto contribui para uma percepção equivocada de que o contato com os gêneros ou com qualquer outro saber vinculado na escola se desvincula da vida do aluno fora do cenário escolar.

Deve-se pontuar, ainda, que o trabalho com textos, de maneira geral, não pode se configurar restrito a uma categoria prestigiada socialmente, como o caso das leituras canônicas, mas deve se constituir aberto às contribuições do aluno, para que nas suas práticas o sujeito possa articular os diversos gêneros discursivos de sua atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), na realidade a sua volta. Assim, a dinamicidade e heterogeneidade dos gêneros que nos cercam, seja na escola ou em casa, sugerem que a relação com estes encontra-se imbricada nas práticas sociais dos alunos, não se desvinculando dessas (BAKHTIN, 2003).

Entretanto, percebe-se que o trabalho efetuado na sala pesquisada, ainda que indiretamente, nos momentos nos quais o professor privilegiou escolhas por gêneros ou textos valorizados socialmente, ficou limitado a uma categoria de texto que se mostrou distante do aluno, mesmo que o professor demonstre abertura em seu discurso para agir diferentemente. Talvez por esse distanciamento, o aluno em contato com tais gêneros na sala expressa certa indiferença, mesmo que o professor demonstre abertura em seu discurso para agir. Contudo, quando o professor fez uso da leitura de um texto/gênero que também se inseriu no cânone literário, mas manteve proximidade com o aluno, seja pelo tema que o atraía e despertava seu interesse, ou mesmo através de uma leitura vocalizada, o aluno, nessas condições, acaba por recepcionar com bastante entusiasmo o contato com o gênero em questão, chegando até mesmo a insistir, como foi registrado nos dados, para que o professor faça o uso de mais leituras em sala. A declaração do professor transcrita no Quadro 5 corrobora essa interpretação:

QUADRO 5 – Trechos da entrevista com o professor

P7. Entre os textos apresentados na sala, os alunos expressaram preferência por algum deles?
R7. Olha, a gente tem uma história muito recente, né. O texto do Nelson Rodrigues, que é aquela coisa bem novela das oito, ao extremo, que na verdade antecipa essas novelas e é o tipo de tema que todo mundo tem interesse em saber; a vida alheia é muito interessante.
P7.1. Até mais interessante que a nossa. (Comentário da pesquisadora).
R7.1. Os erros e os vícios alheios são muito confortáveis quando enxergados de fora, né, quando não está se passando por isso. Acho que o texto de mais retorno, de interesse a partir deles foi esse último agora.

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013)

Como mais um ponto favorável para o trabalho observado, percebeu-se que o docente fez uso de uma noção de gênero textual de uma maneira indireta, não se atendo a uma postura muito comum no ensino dos gêneros: a busca da classificação destes como finalidade da aprendizagem:

> Em outros termos, não se trata de ensinar a reconhecer e a reproduzir gênero x ou y, mas de um objetivo muito mais complexo e amplo que é a formação de leitores e produtores de textos, dentro dos gêneros disponíveis em articulação com as práticas sociais (ZOZZOLI, 2015, p. 35).

No caso estudado, a abordagem que o professor utiliza permite ao aluno uma compreensão menos "engessante" do gênero, possibilitando que o sujeito trate o texto atentando para a dinâmica relação linguística em que o gênero se insere, e para o fato de que a língua oferece aos falantes, nos diferentes contextos de comunicação, várias formas de atuação pela linguagem. Ou seja, o professor fez uso de textos trabalhando com simplicidade

o conteúdo, sem para fazer uso de termos teóricos ou explicações complexas. Assim, sem enquadrar o tópico que estava tratando, tratou de questões como o suporte dos gêneros lidos, suas composições e as possibilidades de escolhas do sujeito na atividade de produção de um dado gênero textual.

Ao ser entrevistado, o professor informou que já havia trabalhado com o ensino de gêneros no ensino fundamental, numa turma de oitavo ano e que num segundo ano do ensino médio (série da turma observada) "espera-se que os alunos já tenham noção da diferença de gêneros e da maneira como usá-los" ressaltando, entretanto, o que se vê a seguir:

QUADRO 6 – Trecho da entrevista com o professor

Nem sempre acontece isso, mas eles deveriam ter essa noção. Agora no oitavo ano, por exemplo, trabalhando com gêneros e aí a gente vai falando os aspectos da criação narrativa, dos gêneros narrativos; um pouco de texto e isso faz com que eles se tornem leitores mais atentos com o material que eles têm nas mãos e a informação que eles querem passar pode ser dada de várias maneiras. Eu não vejo isso tanto complexo não, o importante é que você fale sobre gêneros e mostre, tenha o livro à mão, o texto pra mostrar, né?

Fonte: Dados da pesquisa (2012/2013).

Num segundo ponto da entrevista, o professor revela que o trabalho com os gêneros é uma obrigação do professor, e explicou que trabalhou essa questão no ensino fundamental, mas que em geral não desenvolve um trabalho aprofundado com a questão "eu cito pouco o gênero textual, a realidade é essa".

Percebe-se que o professor demonstra enxergar o trabalho com gêneros como parte do trabalho do professor, uma obrigação, segundo ele. Entretanto, nessa visão ainda transparece uma percepção um tanto restrita do trabalho com os gêneros textuais; e a mesma pode ser ampliada, levando-se em consideração que "[...] os gêneros são uma 'forma de ação social'. Eles são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade" (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 149), e ainda

que "[...] não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas; mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem" (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Das atividades efetuadas na sala de aula, apreende-se, em relação à utilização dos gêneros discursivos, que a escolha do professor, ao fundamentar seu trabalho em relação a textos literários canônicos, seja para a leitura vocalizada, seja para os comentários sobre as redações do ENEM, nas atividades com a categoria T3, evidencia uma relação com gêneros na qual se enfatiza uma categoria textual já prestigiada socialmente (como é o caso dos textos abarcados no ensino de literatura), mas que ainda mantém dado distanciamento em relação à realidade dos alunos. Esse trabalho se dá em contraste com uma perspectiva que buscaria ampliar a "janela genérica" delineada no ensino dos gêneros na sala de aula, propondo uma abordagem que incluísse os gêneros que já circulam e que se encontram ao lado da categoria genérica favorecida na sala, que estão inseridos no cotidiano dos alunos.

E esses gêneros não favorecidos em sala mantêm, entretanto, uma relação de proximidade com os alunos, a qual possibilitaria, ainda, a inserção desses sujeitos nas práticas sociais em que os gêneros encontram-se imbricados. Acrescenta-se que a própria constituição do gênero crônica (conteúdo temático, estilo e construção composicional, apontadas por Bakhtin) mantém relação com a esfera social, realidade na qual os alunos se inserem. Talvez esse venha a ser mais um dos fatores que explicam o interesse demonstrado pelos alunos com as leituras já citadas, uma vez que a crônica mantém relação com fatos corriqueiros e próprios do cotidiano. Assim, o trabalho com o gênero percebido na sala de aula evidencia, mesmo que o professor não se dê conta dessa postura, uma perspectiva que acaba por silenciar o caráter marcadamente heterogêneo, a funcionalidade e a ação social, características intrínsecas ao gênero. Como bem ressalta Bakhtin,

> Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assimilam a variedade do discurso em qualquer que seja a área de estudo da linguística leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo e enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Considerações finais

Mesmo que o professor tenha escolhido trabalhar preferencialmente, ainda que de maneira inconsciente, com uma categoria textual que é prestigiada socialmente, mas que de alguma forma se opõe aos gêneros expostos no cotidiano dos alunos, sua escolha pelo gênero crônica, com temas que interpelam o aluno para uma relação interativa com o texto e a leitura vocalizada das crônicas, já citadas, evidencia que existe na situação observada, apesar do caráter segmentar do ensino, a possibilidade de um trabalho significativo com os gêneros.

Paralelamente, verifica-se o potencial que apresenta o professor ao atuar de forma diferenciada, tentando favorecer de algum modo o gosto pela leitura. Mas, deve ser levado em consideração que, para que o docente possa assumir uma prática mais reflexiva e planejada no tratamento dos gêneros do discurso, longe da superficialidade ou de enquadramentos limitadores da riqueza dos gêneros, esse profissional precisa dispor das contribuições gestadas durante seu processo de formação, tendo em vista que estas podem lhe oferecer um verdadeiro suporte para desenvolvimento desse trabalho.

Percebe-se, portanto, nesta pesquisa, que não sendo possível uma atuação docente que ignore a realidade dos desafios vividos em sala, autores como Zozzoli (2010) apontam que o docente necessita fundamentar-se nas contribuições de sua formação para estar apto a responder ativamente a tais desafios, no sentido utilizado por Bakhtin (2003), e, portanto, saber por que agir, como atuar e com que finalidade o fazer, não desconhecendo o que as suas ações significam nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:______. **Estética da criação verbal.** 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

KEFALÁS, Oliveira Eliana. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signotica**, (UFG), v. 22, p. 277-307, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In:______. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 145-225.

MORIN, Edgar. Os desafios. In:______. **A Cabeça bem-feita:** Repensar a reforma, reformar o pensamento. 11. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005. p. 13-20.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Gênero, genericidade e ensino In: ZOZZOLI, Rita; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. (Orgs.). **Questões contemporâneas sobre e na sala de aula:** ações e reflexões. No prelo.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador. **Linguagem e Ensino**. V. 13, p. 121-138, 2010.

8

NOVOS LETRAMENTOS E NARRATIVAS: AS VOZES DAS MULHERES DO PONTAL DA BARRA

Alessandra Ramos dos Santos Miranda[1]
Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Este artigo se propõe a discutir as contribuições das narrativas de um grupo de mulheres integrantes da Associação de Mulheres Bordadeiras do Pontal da Barra para o desenvolvimento de um projeto de extensão que visa desenvolver um trabalho de leitura e escrita voltado para o contexto de trabalho das associadas[2].

O Pontal da Barra é considerado um bairro turístico do Estado de Alagoas. É conhecido nacionalmente devido à produção e comercialização de seu típico artesanato: *filé*. *A* atividade artesanal do filé ocupa a maioria da população local e, por isso, confere ao bairro uma singularidade. As diversas associações que existem na comunidade, relacionadas à produção dessa renda, apresentam várias dificuldades de se organizar no desenvolvimento de suas atividades comerciais devido aos problemas de comunicação. Observa-se certa alienação do potencial de trabalho, dificuldades nas

1 Aluna do curso Letras-Português, sob orientação da Prof.ª D.ra Andréa da Silva Pereira, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Registro no CNPq/ nº 8486469439813919. E-mail: <alessandrarmiranda@hotmail.com>.

2 Também conhecidas como bordadeiras ou rendeiras do Pontal da Barra.

negociações das comissões sobre as vendas, problemas na gestão do trabalho e falta de noção de coletividade.

O projeto teve como metas a educação para a mobilização social com vistas a melhorias no trabalho e na vida social, a colaboração para a construção da identidade local da Comunidade do Pontal e a introdução de novos usos da escrita no contexto social local. Com esse propósito, foram realizadas oficinas de letramento, baseadas nos pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Letramentos, do Grupo Nova Londres, e na Pesquisa Etnográfica visando à promoção de novos usos da escrita por parte das integrantes voltados para o contexto de trabalho da Associação.

No decorrer das atividades de letramento desenvolvidas no projeto extensionista, no primeiro semestre de 2013, dois problemas no contexto da Associação foram identificados. Em primeiro lugar, observou-se um silenciamento das vozes[3] das integrantes durante as oficinas de letramentos voltadas para o contexto de trabalho, que pode ser considerado fruto de políticas linguísticas excludentes e preconceituosas que têm se instaurado em nossa sociedade. Em segundo lugar, constataram-se problemas de relação de poder instaurados na Associação. Havia a existência de relações discursivas assimétricas entre a líder e as associadas. A voz da líder prevalecia na maioria das situações enunciativas coletadas durante a pesquisa, silenciando a voz das outras integrantes. Além disso, a presidente acumula funções que, via de regra, são incompatíveis: a de associada e a de lojista.

Partindo do pressuposto de que o uso da linguagem permite aos sujeitos se constituírem como portadores de vozes sociais, os resultados iniciais da primeira fase do trabalho extensionista mostra-

3 As vozes sociais, de acordo com a concepção dialógica da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, são os posicionamentos linguístico-discursivos dos sujeitos diante de determinados valores sócio-ideológicos circulantes nas comunicações verbais.

ram a necessidade de realizar a presente investigação[4], que pretende se ocupar do primeiro problema de pesquisa derivado do projeto extensionista, a saber: o *silenciamento* das vozes das integrantes da Associação durante as oficinas de letramento voltadas para o contexto de trabalho[5]. O objetivo geral desta pesquisa busca resgatar a voz das bordadeiras e reconstruir a sua história local, trazendo-lhes a noção de identidade e de coletividade por meio da escuta de suas vozes. Como objetivos específicos, busca-se, por meio de uma abordagem etnográfica, a) ouvir e registrar as narrativas de vida das mulheres da Associação; b) reconstruir a história local e c) resgatar a identidade do bairro.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. A investigação das narrativas ocorrerá a partir da abordagem dialógico-discursiva de inspiração bakhtiniana combinada à abordagem etnográfica.

Para a realização da análise dialógico-discursiva, busca-se aporte nos conceitos de *referenciação e refração* do signo linguístico proposto por Bakhtin, os quais serão explicitados na seção teórica a seguir, que concebe a linguagem como essencialmente ideológica e sócio-histórica.

---

4 Esta pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – Novos Letramentos, Narrativas e História Local - referente aos anos de 2013-2014, que foi desenvolvida sob a orientação da Prof.ª Dra. Andréa da Silva Pereira, da Faculdade de Letras – FALE – da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. O projeto recebeu a colaboração de duas bolsistas graduandas da UFAL: Danielly Bezerra dos Santos e Alessandra Ramos dos Santos Miranda. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAL – CAAE: 17168314.2.0000.5013.

5 O segundo problema de pesquisa derivado do projeto extensionista, a saber, as relações de poder existentes no contexto da Associação, constitui a investigação da segunda pesquisa, realizada pela estudante Danielly Bezerra dos Santos, que compõe o projeto PIBIC Novos Letramentos, Narrativas e História Local.

Concepção de linguagem bakhtiniana: operações de referenciação e refração

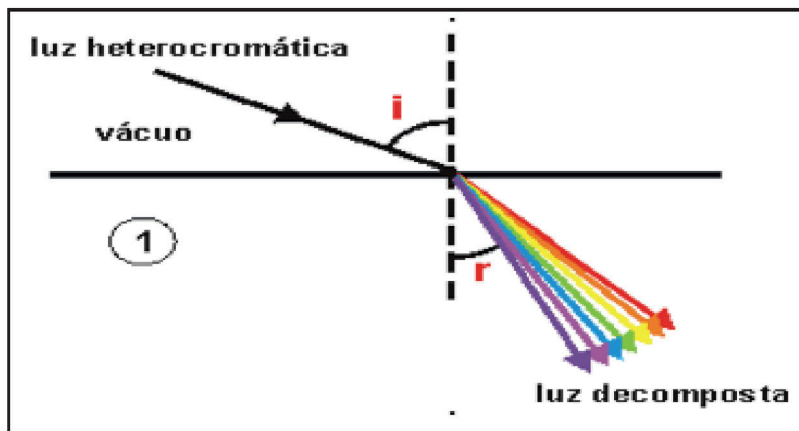
A noção teórica de base eleita para o desenvolvimento deste trabalho é a do signo ideológico, tal como propõem Bakhtin/Voloshínov:

> Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (BAKHTIN e VOLOSHÍNOV, 1995 [1929], p. 36).

Segundo essa concepção, a língua – conjunto de signos plurivalentes e heterogêneos – é constituída pelas ideologias que circulam no meio social. A palavra concebida enquanto signo é considerada "o fenômeno ideológico por excelência", já que "é o modo mais puro e sensível da relação social" (BAKHTIN e VOLOSHÍNOV, 1995 [1929], p. 36). Ela é repleta de valoração apreciativa em virtude de seu conteúdo ideológico. É por meio dela que há, por parte do sujeito, uma tomada de posição axiológica através do ato de enunciação, que é sempre uma atitude responsiva por parte do interlocutor.

Considerada como signo ideológico, a palavra passa por duas operações simultâneas no processo de referenciação da comunicação verbal: a de reflexão e a de refração. Na operação de reflexão do signo linguístico, o sujeito descreve a realidade, na de refração, ele a interpreta. Nessa operação de interpretação, os enunciados são repletos de índices de valor sociais e ideológicos que se manifestam nas relações dialógicas durante o processo de interação verbal.

A operação de refração do signo linguístico pode ser compreendida por meio da relação metafórica que podemos estabelecer com o processo de refração da luz, explicitado pela Física, de acordo com a interpretação da imagem a seguir:

FIGURA 1 – Imagem da refração da luz

Fonte: Google imagens[6].

O processo da refração da luz, segundo a Física, é o fenômeno em que ela, a luz, é transmitida de um meio para outro, que lhe é diferente. Nessa mudança de meio, a frequência da onda luminosa não é alterada; ocorre mudança na sua velocidade e no seu comprimento. Com essas alterações da velocidade de propagação, acontece um desvio da direção original[7]. Tal como pode ser obser-

6 Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=refra%C3%A7%C3%A3o+-da+luz&biw =1024&bih=489&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=I8N3VM_PN-senNoDjgNAH&ved=0CAcQ_AUoAg#facrc=_&imgdii=_&imgrc=phoooZsJXeJ-JUM%253A%3BqbYEiSs5f9342M%3Bhttp%253A%252F%252Falfaconnection.net%252Fimages%252FLUZ020217a.gif%3Bhttp%253A%252252Falfaconnection.net%252Fpag_avsf%252Fluz0202.htm%3B296%3B220> . Acesso em 27/11/2014.

7 Disponível em: <http://www.sofisica.com.br/conteudos/Otica/Refracaodaluz/leis_de_refração. php>. Acesso em 27/11/14.

vado na imagem anterior, a refração da luz ocorre, considerando a incidência do raio de luz sobre dois meios: no meio A (vácuo) e no meio B (1). Quando a onda incide sobre o meio A não ocorre a decomposição do raio de luz, porém, quando atravessa o meio B, o raio de luz se decompõe em vários outros.

Esse mesmo processo, metaforicamente, ocorre na refração do signo linguístico, conforme proposto por Bakhtin e pelo Círculo. No processo de reflexão (tal como ocorre no meio A, da refração da luz) não há dispersão, neste caso, semântica, do que está sendo descrito pelo sujeito no processo de referenciação verbal, mas no processo de refração (tal como o desvio das ondas que ocorre na refração da luz no meio B), há a propagação de sentidos dos fatos referenciados, por meio da interpretação que é realizada no ato de enunciação, devido à tomada de posição axiológica pelo sujeito. Dessa forma, em função da dispersão semântica que ocorre no processo de refração, é possível encontrar os posicionamentos existentes no discurso, ou seja, a(s) avaliação(ões) ideológica(s) do sujeito ali existentes.

No campo do discurso, *o processo de refração* apresenta uma *tensão ou conflito* com o que foi ou está sendo refletido no processo de referenciação verbal, já que "em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes" (BAKHTIN e VOLOSHÍNOV, 1995 [1929], p. 46).

Essa concepção de linguagem essencialmente ideológica, segundo a qual não é possível significar sem refratar, é de fundamental importância para a realização desta investigação, já que se busca, através da análise dialógico-discursiva que será realizada nos registros gerados por esta pesquisa, resgatar as vozes das bordadeiras, ou seja, os posicionamentos valorativos existentes em seus discursos. Dessa forma, busca-se compreender o *silenciamento discursivo* das integrantes observado durante as oficinas de letramento voltadas para o contexto de trabalho da Associação.

Procedimentos de geração de registros

Na vasta literatura existente sobre a abordagem etnográfica de pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, é comum encontrar o termo *coleta de dados*. No âmbito desta investigação, busca-se a obtenção de dados da pesquisa a partir dos "procedimentos de geração de registros", termo utilizado por Fritzen (2012). A autora ressalta que:

> Ao fazer opção pela expressão "geração de registros" em vez de coleta de dados, sigo os pressupostos teórico-metodológicos de Mason (1996), Erickson (1986) e Cavacanti (2001), que entendem que o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica (FRITZEN, 2012, p. 59).

Dessa forma, a geração de registros pressupõe que os dados não estão à espera do pesquisador, mas são construídos discursivamente por meio de sua interação no contexto de investigação. Isso é possível porque "os procedimentos metodológicos da etnografia prevêem a inserção do pesquisador no campo, como observador participante, permanente e reflexivo, ouvindo, vendo o que acontece nesse meio" (FRITZEN, 2012, p. 59). Dessa maneira, o pesquisador poderá gerar os registros a partir de suas observações e reflexões constantes sobre o que realmente está acontecendo no contexto de investigação.

Na busca pela construção de sentidos, a pesquisa etnográfica elege a utilização de alguns instrumentos, tais como: o uso de diários, entrevistas, gravações em áudio ou em vídeos, entre outros. Nesta pesquisa, os instrumentos etnográficos utilizados nos procedimentos de geração de registro serão explicitados a seguir.

Diário do pesquisador

Durante a pesquisa, o diário do pesquisador foi utilizado para as anotações das observações realizadas durante o contato com a comunidade. Essa escolha se deu em virtude das funções que o diário possui. De acordo com Winkin (1998) apud Fritzen (2012), o diário possui 3 funções.

a) **Função catártica (ou emotiva):** em que o diário seria o lugar do "corpo a corpo" do pesquisador consigo mesmo, "ante o mundo social estudado".

b) **Diário empírico:** ressalta a necessidade de, num primeiro momento, o pesquisador anotar tudo o que chamar sua atenção durante as sessões de observação.

c) **Função reflexiva e analítica:** o autor sugere que o pesquisador releia regularmente seus escritos e faça anotações. Com essa prática, aos poucos o pesquisador verificará o surgimento de regularidades (*patterns),* isto é, "recorrências comportamentais que nos levam a falar em termos de regras".

Essas funções tornam o diário um instrumento necessário no trabalho de campo em virtude da imprescindibilidade da consulta constante às anotações e às impressões ali contidas por parte do pesquisador, para a continuidade do processo reflexivo. No âmbito desta pesquisa, o diário se constituiu como um instrumento de grande importância, tendo em vista que foram feitas várias anotações, inclusive de conversas informais com moradores visando à compreensão e ao conhecimento mais amplo acerca da comunidade.

Entrevistas semiestruturadas

A entrevista se constitui como um instrumento que contribui no processo de geração de registro na pesquisa etnográfica, tendo em vista que "gravações de áudio ou vídeo podem configurar também importante ferramenta para descortinar características ou

padrões/regularidades que envolvem a ecologia do contexto local" (FRITZEN, 2012, p. 61).

Devido ao silenciamento discursivo observado durante as oficinas de letramento, surgiu a necessidade de ouvir as associadas. Para isso, foram organizadas as entrevistas, as quais foram realizadas de maneira informal. Esse tom mais informal nas entrevistas foi possível porque a metodologia de pesquisa etnográfica possibilita uma grande aproximação entre o pesquisador e a comunidade investigada, devido à relação de convivência que é estabelecida durante a pesquisa.

As entrevistas com as bordadeiras aconteceram na metade do processo do trabalho de extensão, no semestre 2013.2, após seis meses de convivência semanal com a comunidade. Inclusive, as associadas convidaram os pesquisadores a conhecerem suas residências e, por isso, as entrevistas se constituíram em uma conversa informal entre pessoas que já estavam convivendo. Logo, as relações de poder institucionalizadas historicamente entre pesquisador e sujeito pesquisado foram minimizadas.

As entrevistas foram compostas por perguntas variadas que possibilitaram, pelas respostas das associadas, a obtenção de mais conhecimento acerca de suas relações pessoais, familiares, escolares e culturais, ou seja, de alguns aspectos identitários. No Quadro 1, encontra-se o roteiro utilizado nas entrevistas, que contiveram a duração de, aproximadamente, trinta minutos.

QUADRO 1 – Roteiro utilizado durante as entrevistas com as bordadeiras

Qual o seu nome, local de nascimento, idade, filiação e origem (migrantes ou não migrantes) ? Há parentes vivendo no Pontal? Desde quando você mora no Pontal e qual sua memória sobre o bairro/vila? E de que forma você ou seus parentes estão ligados ao Pontal? Você é casada, tem filhos? Quais as atividades de cada um? O que fazem nas horas vagas: TV, computador, conversar, etc. (aqui estamos interessados na cultural oral). Possui hábitos de leitura? Quais? Como é sua vida? (Procurar saber como avalia a vida nos vários aspectos: profissional, pessoal, familiar etc.) E a escola? Fale sobre sua vida escolar. (Queremos saber seu histórico escolar e qual a importância da escola – instituição – e da escolaridade que tem ou desejaria ter e também para seus filhos). Você faria curso do EJA? Por quê? Do que você sente falta, com relação aos saberes escolares? Quais saberes (letramentos) não escolares você valoriza? Como os aprendeu? (Estamos aqui tentando adentrar nos letramentos valorizados e nos não valorizados, para verificar a proximidade da escola com a comunidade).

Transcrições das entrevistas

Logo após a realização das entrevistas com as bordadeiras, todas foram gravadas em áudio, passamos para a etapa das transcrições das narrativas de acordo com a Análise da Conversação, doravante AC, mais especificamente com a metodologia utilizada pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta – NURC/SP visando à realização da análise dialógico-discursiva de perspectiva bakhtiniana da linguagem na materialidade textual do *corpus* obtido.

É importante ressaltar que foi tomado o devido cuidado com a retextualização da oralidade durante as transcrições, já que, conforme nos alerta Fritzen (2012, p. 63), "o modo como a fala dos sujeitos é transcrita pode levar a acentuar o preconceito linguístico

já existente e influenciar nas representações desses grupos, em geral já marginalizados". Dessa forma, buscou-se realizar as transcrições das narrativas tomando os cuidados para não "reforçar a assimetria e hierarquização existente entre as línguas e camuflar os conflitos linguísticos" (Ibidem).

Análise dos dados

Após as transcrições das entrevistas, foi iniciada a análise dialógico-discursiva do *corpus* obtido: as narrativas. Inicialmente, foi realizado o levantamento de temas recorrentes nas narrativas das bordadeiras. Dois temas se destacaram: a *atividade do filé como tradição* e a *atividade do filé como trabalho*. Feito isso, iniciou-se a análise, buscando verificar como se davam as duas operações – referenciação/refração – por meio da análise dialógico-discursiva, conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – Temas recorrentes nas narrativas das sete bordadeiras

Temas	Voz (es) social (is)	Materialidade textual
Atividade do filé como tradição	Busca: Posicionamentos ideológicos	*Corpus* de Análise: narrativas ↓ Categorias de análise: dois grupos Signo ideológico: operações de referenciação/refração Categorias linguísticas; interativas da modalidade oral, enunciativas, não verbais e discursivas.

Processos de referenciação e refração: resgatando as vozes sociais das bordadeiras

Tendo em vista o *silenciamento discursivo* das bordadeiras observado durante as oficinas de letramento voltadas para o contexto de trabalho da Associação, como já foi citado anteriormente neste trabalho, surgiu a necessidade de ouvir as associadas. Por isso, foram realizadas as entrevistas para que fosse possível, através do resgate de suas vozes, a compreensão dessa postura observada durante as atividades de letramento. Essa necessidade atende ao objetivo geral desta pesquisa, que busca resgatar a voz das bordadeiras e reconstruir a sua história local, trazendo-lhes a noção de identidade e de coletividade, por meio da escuta de suas vozes. A análise a seguir traz a emergência das vozes das associadas.

A atividade do filé como tradição do bairro: valoração apreciativa

A seguir, destacam-se alguns trechos das transcrições nos quais a temática da atividade do filé como tradição é abordada: [Trecho 1- R1][8] " a minha mãe também era rendeira e até hoje... isso aqui quem tá fazendo é ela ((mostra a rede com a renda)) [L1] e é... e você aprendeu com ela? [L2]. APRENDI com ela ((parece satisfeita)) [...] AQUI NA PRACINHA... a gente sempre fica na pracinha ou aí na porta..." [Trecho 2- R2] "APRENDI ASSIM FAZER FILÉ:: é uma coisa que eu valorizo muito... que eu não sabia de jeito nenhum... até quando eu trabalhava... eu falava pra mim mesmo ah:: eu nunca vou aprende:: ai néh:: aprendi:: ((expressão facial de satisfação)) [...] aprendi com minha filha... COM A MINHA FILHA E OUTRAS PESSOAS FAZENDO:: eita:: esse ponto ai eu não sei, me ensina..." [Trecho 3-R3) "... no caso esse daí da/ do bordado néh... que foi que veio já da minha mãe que já me

8 Para manter o sigilo dos nomes das entrevistadas, utilizamos a letra "R" significando rendeira (sinônimo de bordadeira). L1 na transcrição indica a fala da pesquisadora.

ensinou eu/ eu devo tudo isso aí a ela... é:: já fiz um curso de re::-de... já dei o curso de rede pra alguns alunos... então me senti bem realizada néh... em saber que eu vou passando aquilo que minha mãe passou pra mim pra aquelas pessoas...".

Nesses trechos, a tensão existente entre as operações de referenciação e refração permite flagrar a *valoração apreciativa do filé como tradição*. Veja-se: a) no nível interativo, destacam-se os seguintes elementos paralinguísticos: a *entonação* (ex: APRENDI, AQUI NA PRACINHA, APRENDI ASSIM FAZER FILÉ, COM A MINHA FILHA E OUTRAS PESSOAS FAZENDO); b) no nível não verbal (ex: as *expressões faciais de satisfação*, entre parênteses nas transcrições, observadas quando as bordadeiras falavam sobre como aprenderam o filé com suas mães, parentes ou amigos etc.); c) no nível linguístico-gramatical – o uso de *qualificadores e índices de avaliação* – (ex: "é uma coisa ((filé)) que eu *valorizo* muito..."; "então me *senti bem realizada* néh... em saber que eu vou passando aquilo ((filé)) que minha mãe passou pra mim pra aquelas pessoas...").

Esses trechos revelam que as bordadeiras gostam e aceitam o filé enquanto tradição. Essa apreciação foi perceptível não só durante a realização das entrevistas, como também nos encontros com a comunidade, quando aconteciam as oficinas de letramento realizadas ao longo das atividades de extensão. As mulheres pareciam orgulhosas quando expressavam, com certo tom de afetividade, como aprenderam a tradição das rendas com suas mães, familiares ou amigos etc. Elas faziam questão de mostrar seus trabalhos para os pesquisadores e de explicar as etapas de confecção dos filés.

As análises também revelaram um segundo conjunto de trechos nos quais se pode identificar a circulação da mesma valoração apreciativa em relação à atividade de filé, entretanto, desta vez, misturada com uma valoração oposta. Veja-se a seguir: [Trecho 4 – R4] "((falando da ligação com as atividades tradicionais do bairro))... através do artesanato e da pesca... [...] é passatempo... não sobrevivem di*sso ((*filé e pesca)) [...] porque a renda não dá... hoje em dia tem recursos melhores néh... ((parece insatisfeita)) [...] eu escolhi

mesmo... ser bordadeira néh... aprendi com minha mãe... quando tinha oito anos de idade..."; [Trecho 5 – R5] "eu aprendi com a minha mãe... minha mãe e minha irmã... E MINHA FILHA HOJE também sabe fazer filé que eu ensinei a ela... entendeu?... mas eu NÃO QUERO ela no filé não... quero ela estudando..."

Nesse segundo conjunto, as análises chamaram a atenção para o conflito das temáticas da atividade do filé como tradição e da atividade do filé como trabalho. Instaura-se nesse grupo a presença de uma valoração depreciativa em relação ao trabalho com o filé.

No discurso de R4, a) no nível não verbal: há a expressão facial de insatisfação destacada na transcrição; b) no nível linguístico/gramatical: a presença do operador argumentativo (ex: "porque a renda não dá"), e de qualificadores e índices de avaliação (ex: "é passatempo, hoje em dia tem recursos melhores néh"). Nota-se certo tom irônico na fala da bordadeira. Percebe-se que há uma insatisfação em relação à atividade do filé como forma de trabalho, já que ela é vista como "passatempo" e como uma renda insuficiente devido ao fato de se ter "recursos melhores" hoje em dia, como ela relatou. A tensão se revela quando ela ressalta que (ex: "eu escolhi mesmo... ser bordadeira néh... aprendi com minha mãe... quando tinha oito anos de idade..."). Dessa forma, nota-se que há um conflito no discurso, pois a atividade tradicional repassada pela mãe é valorizada, tanto que ela escolheu "ser bordadeira", apesar de manifestar um posicionamento depreciativo do fazer filé como atividade profissional.

A mesma tensão se revela no discurso de R5, a) no nível interativo: veja-se as *informações paralinguísticas* – a entonação – (ex: "E MINHA FILHA HOJE", "NÃO QUERO"); b) no nível linguístico-gramatical: a presença de *operadores argumentativos* – porque, mas - (ex: "E MINHA FILHA HOJE também sabe fazer filé *porque* eu ensinei a ela", "*mas* eu NÃO QUERO ela no filé não"). Destaca-se a presença marcante da entonação, dos operadores argumentativos e da dupla negação: "mas eu NÃO QUERO ela no filé não". Essa combinação de recursos sinaliza a tensão existente no discurso. A bordadeira, apesar de repassar a tradição para a filha,

não deseja que ela trabalhe de maneira alguma com a atividade do filé, pois prefere que a filha estude para obter melhores oportunidades, as quais, do ponto de vista da bordadeira, não estão relacionadas ao trabalho com o filé.

Nesses primeiros trechos analisados, há a apreciação valorativa do filé como tradição por parte das bordadeiras, porém, quando essa apreciação do fazer filé como tradição se relaciona com a prática do fazer filé como atividade de trabalho, surge outra tensão, indicando uma depreciação dessa atividade.

O Quadro 3 resume e detalha as categorias de análise utilizadas.

QUADRO 3 – Corpus para a análise: atividade do filé como tradição

PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO E REFRAÇÃO	
ATIVIDADE DO FILÉ COMO TRADIÇÃO ↓ **Materialidade do texto**	**CATEGORIAS**
R1: a minha mãe também era rendeira e até hoje... isso aqui quem tá fazendo é ela ((mostra a rede com a renda)) L1. e é... e você aprendeu com ela? L2. APRENDI com ela **((parece satisfeita))** **[...]** AQUI NA PRACINHA... a gente sempre fica na pracinha ou aí na porta...	**Nível Interativo:** Informações paralinguísticas (entonação). **Nível não verbal:** Expressão facial de satisfação.
R2: APRENDI ASSIM FAZER FILÉ**:: é uma coisa que eu valorizo muito**... que eu não sabia de jeito nenhum... até quando eu trabalhava... eu falava pra mim mesmo ah:: eu nunca vou aprende:: ai néh:: aprendi:: **((expressão facial de satisfação))** [...] aprendi com minha filha... **COM A MINHA FILHA E OUTRAS PESSOAS FAZENDO**:: eita:: esse ponto ai eu não sei me ensina...	**a) Nível linguístico - gramatical:** Qualificadores e índices de avaliação: valorizo muito. **b) Nível interativo**: Informações paralinguísticas (entonação). **c) Nível não verbal:** Expressão facial de satisfação
R3: ...no caso esse daí da/ do bordado néh... que foi que veio já da minha mãe que já me ensinou eu/ **eu devo tudo isso aí a ela**... é:: já fiz um curso de re::de... já dei o curso de rede pra alguns alunos... **então me senti bem realizada** néh... em saber que eu **vou passando** aquilo que minha mãe passou pra mim pra aquelas pessoas...	**a) Nível linguístico - gramatical:** Qualificadores e índices de avaliação: senti bem realizada/ verbos: devo tudo, vou passando. **b) Nível interativo:** Informações paralinguísticas (entonação). **c)Nível não verbal**: Expressão facial de satisfação.

(Continua)

(Conclusão)

PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO E REFRAÇÃO	
R4: ((falando da ligação com as tradições do bairro))... através do artesanato e da pesca... [...] é **passatempo**... **não sobrevivem disso** [...] **porque** a renda **não dá... hoje em dia tem recursos melhores néh**... ((parece insatisfeita)) [...] **eu escolhi** mesmo... **ser bordadeira** néh... aprendi com minha mãe... quando tinha oito anos de idade...	**a) Nível linguístico - gramatical:** Operador argumentativo: porque/ Qualificadores e índices de avaliação: passatempo, recursos melhores/ verbo: escolhi. ↓ (Tensão) **b) Nível não verbal**: Expressão facial de insatisfação.
R5: eu aprendi com a minha mãe... minha mãe e minha irmã... E MINHA FILHA HOJE também sabe fazer **filé que eu ensinei a ela**... entendeu?... **mas** eu **NÃO QUERO** ela no filé **não**... quero ela estudando...	**a) Nível linguístico - gramatical:** Operadores argumentativos: que, mas/ Qualificadores e índices de avaliação: não quero não (dupla negação). ↓ (Tensão) **b) Nível interativo:** Informações paralinguísticas (entonação).

Em um terceiro conjunto de trechos, essa valoração depreciativa se intensifica e, por isso, dedicaremos a seguir um item para análise desse dado.

A atividade do filé como trabalho: valoração depreciativa

A seguir, destacam-se alguns trechos das transcrições nos quais a temática da *atividade do filé como trabalho* é abordada: [trecho 1 - R1]: "É uma rendinha a mais pra mim é bom que só porque eu tenho o meu::... MAS a rendinha dele também é bonzinho..."; [Trecho 2 – R2] "ah:: gostaria assim/ porque filé não dó muito/ assim filé/ num num é uma renda fixa néh... você hoje faz... é por temporada... aí se eu encontrasse assim um um:: trabalho de um um horário só... [...] eu estou realizada... agora eu to falando assim UM EXTRA NÉH SE TIVESSE... OUTRA ATIVIDADE ENTENDE?" ; [Trecho 3 – R3] "olhe... eu não vou dizer a você que eu GOSTO DE FAZER O FILÉ... EU GOSTO DE FAZER O FILÉ... mas assim se eu tiver OUTRA ATIVIDADE... porque assim:: eu acho que:: futuramente a gente tem que crescer profissionalmente néh... a gente não vai viver também só fazendo bordado... ((parece insatisfeita))"; [Trecho 4 – R4] " ((falando do trabalho do filé)) ... por que hoje é um meio de sobrevivência néh...

onde eu tenho uma rendinha extra... E É UMA TERAPIA E PASSATEMPO..."; [Trecho 5 – R5] "((silêncio/pensativa)) assim::... PORQUE O FILÉ A GENTE FAZ FILÉ néh.... o filé néh... eu hoje me arrependo porque eu não terminei os meus estudos... porque eu poderia ter feito uma coisa melhor pra mim... PORQUE FILÉ É ASSIM... quer que eu seja sincero? ... a gente fa::z o filé::... mas não é um futuro...".

A *valoração depreciativa* em relação à atividade do *filé como trabalho* pode ser observada por meio do destaque de algumas categorias de análises flagradas no discurso das bordadeiras, tais como: a) no nível linguístico-gramatical: há a presença de *operadores argumentativos*: porque, se, mas (ex: "mas assim se eu tiver OUTRA ATIVIDADE"; "porque eu poderia ter feito uma coisa melhor pra mim..."; "porque assim:: eu acho que:: futuramente a gente tem que crescer profissionalmente néh"; "a gente fa::z o filé::... mas não é um futuro..."); há a presença de *qualificadores apreciativos*: rendinha, bonzinho (ex: "porque eu tenho o meu::... MAS a rendinha dele também é bonzinho"; "rendinha extra"); o *léxico* utilizado: rendinha, passatempo, bonzinho, extra. b) no nível interativo: através de *informações paralinguísticas* – entonação, hesitações e pausas – (ex: "UM EXTRA NÉH SE TIVESSE... OUTRA ATIVIDADE ENTENDE"; "É UMA TERAPIA E PASSATEMPO"; "PORQUE O FILÉ A GENTE FAZ FILÉ néh..."; "PORQUE FILÉ É ASSIM..."; "ah:: gostaria assim/ porque filé não dó muito/ assim filé/ num num é uma renda fixa néh..."); c) no nível não verbal: expressão facial de insatisfação e silêncio (ex: "a gente não vai viver também só fazendo bordado... ((parece insatisfeita))"; "((silêncio/pensativa)) assim::... PORQUE O FILÉ A GENTE FAZ FILÉ néh.... o filé néh...".

Nos trechos anteriormente analisados, várias categorias de análise se mesclaram a todo instante nos discursos das bordadeiras, revelando a depreciação. A entonação, por exemplo, foi aliada às expressões faciais durante as entrevistas. A depreciação no nível sintático é perceptível devido à presença constante de operadores

argumentativos no discurso das bordadeiras, já que elas gostam do filé "mas", elas fazem filé mas "se" tiver outra atividade, "porque filé não dá muito". O filé é sempre "mas, se, porque". Esses operadores contrapõem os argumentos a todo instante e explicam a *tensão* existente em relação à atividade do filé como tradição *versus* trabalho.

A análise revela que uma das causas dessa depreciação é o fato de as bordadeiras valorizarem o trabalho no formato celetista (CLT) em detrimento da atividade de produção e comercialização dos filés, devido ai fato de esta não se constituir como uma renda fixa e não ter perspectivas de futuro, segundo a visão delas, como pode ser comprovado nos seguintes trechos: a) R1: "É uma rendinha a mais pra mim é bom que só porque eu tenho o *meu*". Nesse trecho R1 considera o filé uma atividade extra, já que ela possui outro trabalho "meu", no formato CLT; b) R2: "assim filé/ num num é uma *renda fixa* néh"; c) R3: "futuramente a gente tem que *crescer profissionalmente* néh... a gente não vai viver também *só fazendo bordado*"; d) R4: " ((o filé)) onde eu tenho uma *rendinha extra*... E É UMA TERAPIA E PASSATEMPO..."; d) R5: "gente fa::z o filé::... mas *não é um futuro*...". Nesses trechos é perceptível, no âmbito da refração, a desvalorização do filé enquanto atividade profissional pelas bordadeiras que valorizam o trabalho celetista.

As análises realizadas revelam a *apreciação* da atividade do filé como tradição e a *depreciação* do filé como atividade de trabalho pelas bordadeiras da Associação. Essa descoberta é de extrema relevância no âmbito da pesquisa, já que explica o *silenciamento discursivo* observado durante as oficinas de letramento desenvolvidas no projeto de extensão.

QUADRO 4 – Corpus para a análise: atividade do filé como trabalho

PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO E REFRAÇÃO	
ATIVIDADE DO FILÉ COMO TRABALHO: ↓ **Materialidade do texto**	**CATEGORIAS**
R1: É uma **rendinha** a mais pra mim é bom que só **porque** eu tenho o meu::... **MAS** a **rendinha** dele também é **bonzinho**...	a) **Nível linguístico – gramatical:**Operadores argumentativos: porque, mas/ Qualificadores e índices de avaliação: rendinha, bonzinho (apreciativos).
R2: ah:: gostaria assim/ **porque** filé não do muito/ assim filé/ num num é uma renda fixa néh... você hoje faz... é por temporada... aí se eu encontrasse assim um um:: trabalho de um um horário só... [...] eu estou realizada... agora eu to falando assim UM EXTRA NÉH **SE** TIVESSE... **OUTRA ATIVIDADE ENTENDE**?	a) **Nível linguístico – gramatical:** Operador argumentativo: porque, se. b) **Nível interativo:** Informações paralinguísticas (entonação)/ Truncamentos/ hesitações.
R3: olhe... eu não vou dizer a você que eu GOSTO DE FAZER O FILÉ... EU GOSTO DE FAZER O FILÉ... **mas** assim se eu tiver **OUTRA ATIVIDADE**... **porque** assim:: eu acho que:: futuramente a gente tem que crescer profissionalmente néh... **a gente não vai viver também só fazendo bordado**... ((parece insatisfeita))	a) **Nível linguístico – gramatical:** Operadores argumentativos: mas, porque, também. b) **Nível interativo:** Informações paralinguísticas (entonação). c) **Nível não verbal:** Expressão facial de insatisfação.
R4: ((falando do trabalho do filé))... por que hoje é um meio de sobrevivência néh... onde eu tenho uma **rendinha** extra... E É UMA **TERAPIA** E **PASSATEMPO...**	a) **Nível linguístico – gramatical:** Operador argumentativo: mas/ Qualificadores e índices de avaliação/léxico: rendinha, terapia, passatempo. b) **Nível interativo:** Informações paralinguísticas (entonação). c) **Nível não verbal**: Expressão facial de insatisfação.
R5: ((silêncio/pensativa)) assim::... PORQUE O FILÉ A GENTE FAZ FILÉ néh.... o filé néh... eu hoje me arrependo **porque** eu não terminei os meus estudos... **porque** eu poderia ter feito uma **coisa melhor** pra mim... **PORQUE** FILÉ É ASSIM... **quer que** eu seja sincero? ...a gente fa::z o filé::... **mas** não é um **futuro**...	a) **Nível linguístico – gramatical:** Operadores argumentativos: porque, mas, quer. Léxico: coisa melhor, futuro, sincero. b) **Nível interativo:** Informações paralinguísticas (entonação). c) **Nível não verbal:** Silêncio.

Potenciais de trabalho na Associação

A partir da análise dos dados, observou-se a circulação de uma *visão depreciativa da atividade do filé* como um campo de trabalho. Esse conteúdo depreciativo revela a supervalorização que as associadas destinam ao trabalho celetista. Ocorre que esse apreço pelo modelo de trabalho tem impedido que as mulheres olhem para outras realidades que surgem a partir do trabalho com o bordado. Atualmente, na esfera comercial da moda e da indústria têxtil, tem-se notado um crescente interesse pelas produções e criações locais.

A própria Associação das Mulheres Bordadeiras do Pontal realizou uma parceria com a grife Cantão, reconhecida por desfilar em eventos de notório reconhecimento nacional e internacional, como o São Paulo Fashion Week. A grife fez a parceria visando agregar valor a seus produtos com a aplicação do filé em várias peças de sua coleção, tais como roupas, calçados, bolsas, acessórios etc.

A realização de uma breve pesquisa na internet sobre o filé alagoano possibilita-nos a comprovação da valorização do bordado não somente pela Cantão, mas também por outras grifes. Isso pode ser comprovado através da observação do Quadro 5, que contém alguns títulos de postagens sobre esse assunto na internet:

QUADRO 5 – Títulos de postagens sobre parcerias com o filé alagoano

Estilistas de grife nacional vêm a Maceió pesquisar bordado filé Disponível em: <http://WWW.alagoas24horas>. Acesso em 01/12/2014.
O filé que conquistou a Cantão Disponível em: <https://gicellando.wordpress.com/2013/07/02/o-file-que-conquistou-a-cantao/>. Acesso em 01/12/2014.
Cantão cria coleção em parceria com rendeiras alagoanas Disponível em: <http://finissimo.com.br/2013/08/30/cantao-apresenta-colecao-em-parceria-com-rendeiras-alagoanas/>. Acesso em 01/12/2014.
Parceria entre rendeiras do filé e Cantão é sucesso no Brasil Disponível em: <http://WWW.tribelas.com.br/noticias/1380/estilo/2013/12/04/Parceria-entre -rendeiras-do-file-e-canta0-e-sucess0-no-brasil.html>. Acesso em: 01/12/2014.
Grife Cantão lança coleção para o Verão 2014 inspirada no filé alagoano Disponível em: <http://alagoasboreal.com.br/noticia/102/estilo-e-comporta mento/grife-cantao-lanca-colecao-para-o-verao-2014-inspirada-no-file-a la goano > Acesso em: 01/12/2014.
Círculo, Cantão e renda filé… Uma combinação que deu (super) certo! Disponível em: <http://www.circulo.com.br/blog/parceria-circulo-e-cantao/http://www.circulo.com.br/blog/parceria-circulo-e-cantao/ >. Acesso em: 01/12/2014.
Cantão promove o bordado filé em desfile no Trend House. Disponível em: <http ://tnh 1.ne10. uol.com.b r/noticia/maceio/ 2013/08 /16 / 261321/cantao-lanca-colecao-do-file-alagoano-no-trend-house>. Acesso em: 01/12/2014.
Coleção de grife com o filé chega a mais de mil lojas Disponível em: <http://www.alagoasnanet.com.br/v3/colecao-de-grife-com-o-file-chega-a-mais-de-mil-lojas/>. Acesso em: 01/12/2014.

Observando os fragmentos das postagens acima e, sobretudo, a notícia na íntegra, nota-se o quanto essas grifes, principalmente a Cantão, valorizam e se interessam pelo trabalho das bordadeiras. Essa parceria poderia representar a possibilidade de mudança da realidade através do surgimento de novos contextos de trabalho

para o grupo, de crescimento profissional e, consequentemente, de maior produtividade e lucratividade. Enfim, novas possibilidades de comercialização de sua matéria-prima – o filé – que beneficiariam a todas as integrantes da Associação.

Porém, a visão depreciativa da atividade por parte das integrantes reforça a lógica capitalista de mercado e contribui para a alienação do potencial de trabalho das bordadeiras. Verifica-se, então, a ocorrência do seguinte processo citado por Faraco:

> As vontades de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento (centrífugo): tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2006, p. 52).

Dessa forma, a visão depreciativa da atividade profissional do filé, por parte das rendeiras, colabora para manter o caráter monológico do discurso capitalista, pois, no avesso dessa história, existem grandes marcas explorando mão de obra barata. As mulheres atuam, nessa relação capitalista, como força produtiva a baixo custo e, seus produtos, por elas depreciados, são valorizados pela Associação e pelas grifes que os comercializam no mercado e geram altos lucros.

Vale ressaltar, ainda, que as bordadeiras valorizam o trabalho no formato celetista em detrimento da atividade com o filé, porém elas não possuem formação adequada. Logo, dificilmente conseguirão melhores oportunidades de trabalho. Entretanto, as bordadeiras já possuem uma matéria-prima que pode levá-las à ascensão profissional, porém elas ainda não possuem essa percepção. Nota-se que há um problema instaurado na Associação quanto à educação linguística, visto haver o entendimento, por parte de algumas, de que a linguagem não e apenas entidade

linguística, mas também entidade política e social, o que pode contribuir para a instauração de mudanças. Via letramento é possível resgatar o senso crítico das bordadeiras.

Esta pesquisa buscou, como objetivo geral, resgatar a voz das bordadeiras e reconstruir a sua história local, trazendo-lhes a noção de identidade e de coletividade por meio da escuta de suas vozes. Como objetivos específicos, buscou-se, por meio de uma abordagem etnográfica, a) ouvir e registrar as narrativas de vida das mulheres da Associação; b) reconstruir a história local; c) resgatar a identidade do bairro.

Os resultados obtidos contribuem de forma significativa para compreendermos um pouco melhor o *silenciamento discursivo* observado durante as oficinas de letramento, desenvolvidas na fase inicial do projeto de extensão, a partir das valorações *apreciativas* do filé como tradição e *depreciativas* da atividade do filé como trabalho pelas bordadeiras.

Esta pesquisa foi de extrema relevância para a segunda fase do projeto de extensão, na medida em que apresenta novos elementos que nos possibilita em compreender esse silenciamento e, sobretudo, nos traz em respostas para as representações do filé para as associadas. Dessa maneira, podemos assumir, na segunda etapa do projeto de extensão, outros lugares enunciativos, discursivos e ideológicos em relação à nova etapa do projeto extensionista que será desenvolvido na comunidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. VOLOSHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7. ed. Tradução de Michael Lahud. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba: Edições Criar, 2006.

FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

LEIS da refração. **Só física**. Disponível em: <http://www.so fisica.com.br/conteudos/Otica/Refracaodaluz/leis_de_refracao.php>. Acesso em: 27. nov. 2014.

Fontes

CANTÃO promove o bordado filé em desfile no Trend House. **Tudo na Hora.** Maceió, AL, 18 ago. 2013. Disponível em: <http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/maceio/2013/08/16/261321/cantao-lanca-colecao-do-file-alagoano-no-trend-house>. Acesso em: 01. dez. 2014.

CÍRCULO, Cantão e renda filé… Uma combinação que deu (super) certo!. **Círculo**. Florianópolis, SC, 13 nov. 2013. Disponível em: <http:// www.circulo.com.br/blog/parceria-circulo-e-cantao/>. Acesso em: 01. dez. 2014.

ESTILISTAS de grife nacional vêm a Maceió pesquisar bordado filé. Maceió, AL, 04 fev. 2013. **Alagoas 24 horas**. Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=141502>. Acesso em: 01. dez. 2014.

FARIAS, Flávia. O filé que conquistou a Cantão. Maceió, AL, 02 jul. 2013. **Gricellando**. Disponível em: <https://gicellando.wordpress.com/2013/07/02/o-file-que-conquistou-a-cantao/>. Acesso em: 01. dez. 2014.

GONÇALVES, Maurício. Coleção de grife com o filé chega a mais de mil lojas. **Alagoas na net.** Maceió, AL, 27 nov. 2013. Disponível em: <http://www.alagoasnanet.com.br/v3/colecao-de-grife-com-o-file-chega--a-mais-de-mil-lojas/>. Acesso em: 01. dez. 2014.

GONÇALVES, Maurício. GRIFE Cantão lança coleção para o Verão 2014 inspirada no filé alagoano. Maceió, AL, 01 jul. 2013. **Alagoas Boreal.** Disponível em: <http://alagoasboreal.com.br/noticia/102/estilo-e-comportame nto/grife-cantao-lanca-colecao-para-o-verao-2014-inspirada-no-file-alagoano>. Acesso em: 01. dez. 2014.

NEMOV, Wilson. Cantão cria coleção em parceria com rendeiras alagoanas. **Finíssimo**. Brasília, DF, 30. ago. 2013. Disponível em: <http://finissimo.com.br/2013/08/30/cantao-apresenta-colecao-em-parceria-com-rendeiras-alagoanas/>. Acesso em: 01. dez. 2014.

PARCERIA entre rendeiras do filé e Cantão é sucesso no Brasil. Maceió, AL, 04 dez. 2013. **Tribelas.** Disponível em: <http://www.tribelas.com.br/ noticia/1380/estilo/2013/12/04/parceria-entre-rendeiras-do-file-e-cantao-e-suces so-no-brasil.html>. Acesso em: 01. dez. 2014.